فلسفة التربية

اتجاهاتها ومدارسها

تأليف

الدكتور محمد منير مرسى

دكتوراة الفلسفة فى التربية من جامعة لندن

أستاذ التربية بجامعة قطر

الناشر



٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة



فلسفة التربية

إتجاهاتها ومدارسها

تأليف

الدكتور محمد منير مرسي

دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن
أستاذ التربية بجامعة قطر

نسخة مزيدة ومنقحة

الناشر



بسم الله الرحمن الرحيم

« أدبني ربي فأحسن تأديبي »

(حديث شريف)

الإهداء

الى زوجتى ...

وولدى أمير ...

خير نبراس ...

وأجلّ نور ...

مقـــدمة

قد لا يرحب البعض بكلمة « فلســفة » فى عنوان هــذا الكتاب من الوهلة الأولى لأنهــم لا يحبون « التفلسف » • ذلك أن الفلســفة فى نظرهم صناعة عاطلة • وهذا فى حد ذاته يعتبر تفلسفا وان لم يقصدوا • والواقع أن فى التراث الاسلامى ما يدعم هــذه النظرة ، ألم يعتبــرها أبو حامد الغزالى من العلوم المذموم كثيرها لأنهــا قد تحمل الانســان على الشك ، ومع ذلك كان الغزالى وهو حجة الاســلام وأكثر المدافعين عنه فيلسوفا عملاقا باعتراف الجميع ، وبصرف النظر عن موقفنا النظرى أو الفكرى من الفلسفة فان لكل منا فلسفته الخاصة فى حيــاته يتصرف فى ضوئها ويكيف سلوكه وفقا لها • وحتى الانسان العادى له فلســفته ونظرته الى الحيــاة • ومن هنــا فان الفلســفة على أى مســتوى من المستويات تدخل فى حياة كل منا •

وبالنسبة لرجــال التربية على اختــلاف مستوياتهم المهنية تمثــل الفلسفة اهتماما خاصا لهم • فهى أداتهم ووسيلتهم فى تعميق نظــرتهم الى ميدانهم • وهى ترشدهم الى طرق التفكير الفلسفى وتوضح لهــم الاستفسارات والتساؤلات الرئيسية المتعلقة بالتربية • كما أنهــا ترقى باستعمالاتهم للغة والمفــاهيم المختلفة التى يستخدمونها ويتفاهمون من خلالها • وأخيرا فانها تكون لديهم النظرة الناقدة المستبصرة •

وهذه كلها جوانب هامة ضرورية للمربين وتتصل اتصــالا مباشرا بأدوارهم المهنيــة •

ويحاول هذا الكتاب أن يقـدم فلسفة التربية بطريقة علمية منهجية تتناول اتجاهاتها الرئيسية ومدارسها العامة والخاصة . وهو بهذا يهـم كل العاملين فى ميدان التربية والمشتغلين بها . ونرجو أن يجد فيـه كل هؤلاء ما قصدنا اليه من النفع والفائدة .

والله ولى التوفيـق ..

مصر الجديدة ٢٥ يناير ١٩٨٢

د . محمد منير مرسى

محتويات الكتاب

الموضوع الصفحة

الفصل الأول

الفصل الثانى

الموضـــــوع الصفحة

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الأول

الفلسفة والتربية

الفصل الأول

الفلسفة والتربية ،

مقـــدمة :

من الأمور البدهية أو المسلم بها أنه لكى نستطيع أن نقوم بتربية الأفراد بطريقة حكيمة علينا أن نعرف أولا ما الـذى نستهدفه من وراء تربيتهم ، ولكى نتوصل الى معرفة ذلك علينـا أن نتســاءل عما يعيش الناس من أجله أو الهدف الأسمى من الحياة ،

ان أيـة اجابة مرضية لهـذا التساؤل تتطلب التعرض لمناقشـات مستفيضة للقضايا الرئيسية المتعلقة بالكون والحياة والفـرد والمجتمع والمعرفة والأخلاق ، وعلينا أن نتعرض بالمناقشة أيضا لما يعيش الناس من أجله وعما يمكن أن يكون الهدف من الحياة ونوع الحياة التى نبتغيها ، وعلينا أن نتساءل أيضا عن طبيعة العالم وعن الحدود التى يضعها ازاء ما يمكن أن يعمله النـاس أو يعـرفوه وكذلك عن تنظيم المجتمع ومكانة الفرد فيـه ، ما طبيعة الانســان ؟ وكيف يكتسب المعرفة ؟ ما المعـايير الأخلاقية التى ينبغى أن يسير عليها فى حيـاته ؟ مثل هـذه التســاؤلات وغيرها ضرورية لأية فلسفة للتربية ،

ولا يكفى لأية فلسفة للتربية أن تقتصر على مجرد تحديد الأهداف السليمة للتربية ، ذلك أن أهداف التربية تظل غامضة وخاليـة من المعنى ما لم يفصل المقصود بهذه الأهداف وتوضح الطرق الرئيسية لتحقيقها ، فمن الممكن مثلا أن نتفق على أن من أهـداف التربية تعويد المتعلم على التفكير النقدى بالنسبة للمعارف والمعلومات التى تقدم له ،، ولكن ماذا نعنى بالتفكير النقدى ؟ وهل يمكن اكساب التلميذ القـدرة على التفكير

النقدى أو الناقد ؟ واذا كان الأمر كذلك فما هى أهم المعارف والمعلومات التى يجب أن يتعلمها ؟ هل يمكن تدريس كل أنواع المعرفة ؟ وهل يمكن تدريسها جميعا بطريقة واحدة ؟ هل يمكن مثلا تدريس الأخلاق بنفس الطريقة التى تدرس بها الرياضيات ؟ .. وهكذا فاننا اذا تأملنا أهمية التربية للحياة الانسانية فانه ينبغى عاجلا أو آجلا أن نعرض للتربية بطريقة فلسفية .. وهكذا أيضا تصبح فلسفة التربية ذات أهمية كبرى اذ عليها تعتمد كل القرارات التربوية الذكية .

وهنا يجب أن نتساءل : ما هى الفلسفة ؟ وما الذى نستطيع تقديمه للتربية ؟

معنى الفلسفة :

يمكن القول بصفة عامة أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها مما سيتضح من عرضنا فى السطور التالية :

ولعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذى يمتد بأصل الكلمة الى الاغريق فى معناها اللغوى « حب الحكمة » وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة ، وربما كان هذا التعريف مناسبا عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة المعروفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره .. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى فى النهاية الى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحدا تلو الآخر ، فقد بقى تعريفها « حب لحكمة » كما هو .

بيد أن تعريف الفلسفة بأنه حب الحكمة قد بدأ يواجه انتقادا شديدا على أساس أنه تعريف غير محدد ولا يعطى للفلسفة قيمتها العلمية ومكانتها اللائقة بها التى توحيها كلمة « فلسفة » ذاتها . يضاف الى ذلك أن كلمة « الحكمة » كثيرا ما ترتبط فى أذهان الناس

بمعـان أخروية أو ميتافيزيقية ، وهـو ما يحـول كثير من الفلاسـفة المحدثين أن يجردوا الفلسفة منـه ٠

التعـريف المعجمى :

يورد المعجم الوسيط فى تفسير كلمة فلسفة أنها « دراسة المبادىء الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت فى هـذا العصر عـلى المنطـق والأخـلاق وعلـم الجمـال وما وراء الطبيعة » (١) ٠

ويورد معجم التربية تعريفا للفلسفة مشابها للتعريف السابق فيقول فى تعريف الفلسفة بأنهـا :

العلم الذى يرمى الى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبـارها وسـائل لفهم وتفسير الحقيقة فى صورتها الكلية وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاقوعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظـرية المعـرفة » (٢) ٠

تعـريف الفلاسـفة :

يختلف الفلاسفة فيما بينهـم حول تحديد مفهوم الفلسفة ٠ ومع هذا فانه يمكننا بصفة عامة أن نميز اتجاهين رئيسيين :

الاتجـاه الأول : يرى أن الفلسفة هى أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشـة فى تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها وهـذا يعنى أن الفلسفة ليست لها مضمون علمى يقـوم على مجموعة من الحقائق كما هو الحـال فى باقى العـلوم ٠

---

(١) المعجم الوسيط — طبعة دار المعارف ١٩٧٣ جـ ٢ ص ٧٠٠

(2) Good, C. (ed.) Dictionary of Education McGraw-Hill Book comp. 1973 p. 419.

الاتجــاه الثــانى : يرى أن الفلسفة هى أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير • فهى الى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية •

وسنوضح هذين الاتجاهين بما نعرضه فى السطور التالية :

المفهوم الأفلاطونى للفلسـفة :

تتميز الفلسفة فى نظر أفلاطون بعدة خصائص رئيسية من أبرزها :

١ ــ أنها تتحمل موقف الحوار النقدى •

٢ ــ أن الفلسفة تستخدم طريقة خاصة بها تسمى « الديالكتيك » • وما يعنيه أفلاطون بالديالكتيك غامض • لكن يفهم منــه أنه يقصــد بــه الاستطراد الجدلى فى نقد الأفكار المعروضة • وعلى هــذا فان العلوم حتى فى أقصى صــورها المتطــورة كالرياضــيات مثلا تخضع للنقــد الفلســفى •

٣ ــ يعتقــد أفلاطون أن الفيلســوف له اتصال مباشر بالواقــع الحقيقى فى تمايزه عن الأشــياء المتغيرة باســتمرار •• ولهذا الســبب يستطيع الفيلسوف أن يقوم بالنقد النهــائى للافكار المطروحة • وهــذا يعنى أن الفيلســوف يسعى وراء التوصل الى صــدق الطبيعة الحقيقية للواقع أو الوجود •

٤ ــ أنه لكى نفهم الطبيعة الحقيقية للواقع علينا أن نعرف الغرض الذى وجد الشىء من أجله • فلكى نفهم الطبيعة الحقيقية للانسان علينا أن نعرف النموذج الأمثل لطبيعة الانسان والغرض الذى وجدت من أجله أو تحيــا لأجله •

٥ ــ أن الفيلسوف بناء على معرفته للمثل يعــرف كيف يجب أن يعيش النــاس •

لقد علم السوفسطائيون تلاميذهم كيف يحققون الكسب السريع وكيف يكسبون الأصدقاء ويؤثرون فى الناس . وهذه فى نظر أفلاطون أمور لا يمكن عملها .. ذلك أن فن تحقيق الكسب السريع ليس صورة من المعرفة وانما يتضمن سرعة البديهة وسرعة الحكم . واذا سلك الفيلسوف هذا المسلك فانه يبدو فى صورة سخيفة .. لكن عندما يتعلق الأمر بفهم الطبيعة يتوجه الى الفلسفة . ولهذا السبب كان لابد أن يكون الحاكم الحقيقى فى نظر أفلاطون من الفلاسفة .

تعريف أوكنر : O' Conner

يقول أوكنر فى كتابه « مقدمة فى فلسفة التربية » :

« .. ان الفلسفة ليست نظاما من المعرفة ذات الطابع الايجابى (أى له مضمون معرفى) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ أو الجغرافيا وانما هى نشاط نقدى أو توضيحى .. » (١)

تعريف إلفين : Elvin

ويتفق الفين فى كتابه « التربية والمجتمع المعاصر » مع الرأى السابق فيقول :

« .. ان الفلسفة أسلوب للتفكير وهى معنية أساسا باختيار فروضنا وتحديد مفاهيمنا . والفلسفة الاجتماعية وفلسفة التربية تعنيان بافتراضاتنا ومفاهيمنا التى نستخدمها عندما نفكر فى التربية والمجتمع .. » . (٢)

---

(1) O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy Routledge and Kegan Paul. London 1957 p. 4.

(2) Elvin, H. Education and Contemporary. Society. C. A. Watts & Co. 1965. p. 65.

تعريف كـونت : Comete

نادى الفيلسوف الفرنسى المعروف أوجست كونت بأن الفلسـفة فى هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظـريات العلم وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجـال الميتافيزيقا لأن القضـايا والموضوعات التى تتنـاولها لا تسـمح بالتحليل العلمى أو التجـريبى أو البرهنـة عليها .

تعريف فينكس : Phenix

يقول فينكس فى كتابه « فلسفة التربيـة » (١)

« ان الفلسفة ليست مجموعة من المعارف ولا تؤدى دراستها الى تجميع عدد من الحقائق . وهى أيضا ليست طريقة من طرق الحصول على المعرفة ، أو طريقة من طرق البحث . بل هى طريقـة من طرق النظر إلى المعرفة التى لدينا فعلا » .

وهى تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ما هو موجـود بالفعـل فى ميدان المعرفة والخبرة وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة والدين والأدب من معارف ، كما أنهـا تستعمل المفاهيم العـامة العـادية .

ويورد فينكس أربعة مكونات للفلسفة هى :

١ ــ الشـمول :

ويقصد به روءية العلاقات بين الظواهر التى تبدو مختلفة فى العالم . ومن خلال هذه العلاقات ، يستطيع الفيلسوف أن يفهـم العالم ويدركه ككل لـه معنى .

ويستخدم فى هذا المفاهيم التى تتصف بصفة العمومية .

(١) فينكس : فلسفة التربية ترجمة محمد لبيب النجيحى دار النهضة العربية ١٩٦٥ .

٢ ـ إتساع النظرة :

الفيلسوف أو الرجل الحكيم يرى المغزى الحقيقي للأشياء من خلال إتساع نظره وتخليه عن النظرة الضيقة المتحيزة أو الاهتمامات والمصالح الشخصية . ويصبح بذلك فى وضع يستطيع فيه أن يحكم حكما نقديا ذكيا .

٣ ـ البصيرة :

الفيلسوف لا يقبل الأفكار فى قيمتها الظاهرية ولكنه يسأل عن حقيقة معناها ويسعى للكشف عن الفروض الأساسية التى تقوم عليها نظرتنا للعالم وللحياة . والبصيرة هنا تعنى الإعتراف بأن اللغة التى نستعملها تفترض مفاهيم معينة متضمنة غير معبر عنها .

٤ ـ النظرة التأملية :

هى الروية والكشف . والفيلسوف له نظرة ترفعه فوق مستوى المطالب والإحتياجات العادية العاجلة إلى امكانيات أوسع يدركها فكرا وخيالا . فهو يبحث عن المفاهيم والمبادىء التى توضح وتفسر تفسير له مغزاه الخبرة الإنسانية فى مداها الكلى .

إن التعريفات السابقة تعتبر أن الفلسفة نشاط وأسلوب يمكن تطبيقه على كل علم . وعلى هذا يكون لكل علم فلسفته مثل : فلسفة التاريخ وفلسفة العلوم وفلسفة الدين وفلسفة التربية ... وهكذا .

وبعض التعريفات السابقة أيضا ترفض النظرة التقليدية إلى الفلسفة على أنها تستطيع أن تمدنا بالمعرفة والفهم للواقع المطلق مثل وجود الله والكون وحرية إرادة الانسان والعلاقة بين الجسم والعقل وغيرها مما يتعلق بمباحث الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة فى الفلسفة .

وعلى الرغم من الإنتقادات التى وجهت من جانب بعض الفلاسفه إلى الأسلوب الميتافيزيقى التقليدى للفلسفة ، فهناك كثيرون يعتقدون أن الفلسفة يمكنها أن تقدم لنا ما هو أكثر من التحليل أو التفسير والنقد .

وهكذا نجد كما أشرنا أنه ليس هناك إتفاق بين الفلاسفة والمربين على استخدام مفهوم الفلسفة ، كما لا يوجد إتفاق أيضا بين المؤلفين فى الموضوع .

فالمدارس الفلسفية تصنف فى المؤلفات المختلفة تصنيفات متعددة ، كما أن الفلاسفة أنفسهم يصنفون أكثر من تصنيف واحد . فأفلاطون مثلا قد يصنفه على أنه مثالى وواقعى وروسو يصنف كفيلسوف طبيعى وأيضا مثالى .

وكما أن الفلاسفة انقسموا حول اعتبار الميتافيزيقا جانبا من الفلسفة أم لا ، فانهم أيضا انقسموا بشأن طبيعة الفلسفة ذاتها .. هل هى علم كغيره من العلوم يتضمن حقائقه ومعلوماته الخاصة به ؟ أم أن الفلسفة ليست إلا طريقة من التفكير وأسلوبا من أساليبه كما أشرنا .

وهناك رأى يقول إن الفلسفة قد فقدت أو تخلت فى كثير من مناحيها عن رسالتها فى تحديد وتوجيه كل مجالات المعرفة . ومن ثم أصبحت معنية بأساليبها المنهجية ، ومن بين هذه الأساليب المنهجية التى إستحوذت على إهتمام الفلاسفة نجد المنطقية الوضعية والتحليل اللغوى والمنطق الرياضى .

الفلسفة عند علماء المسلمين :

شغل علماء المسلمين بالبحث فى العلوم والمعارف وأنواعها، وتصنيفاتها والمفاضلة بينها .

ويقول ابن خلدون : « ومن الغريب الواقع أن حملة العلم فى الملة

الاسلامية أكثرهم من العجم لا من العلوم الشرعية ولا من العلوم العقلية الا فى القليل النادر . وان كان منهم العربى فى نسبته فهو عجمى فى لغته ومرباه ومشيخته مع أن الملة عربية وصاحب شريعتها عربى » .

والسبب فى ذلك أن الملة أولها لم يكن فيهـا علم ولا صناعة لمقتضى أحوال السذاجة والبداوة .... والقوم يومئذ عرب لم يعرفوا أمر التعليم والتأليف والتدوين . وقد فاضل علماء المسلمين بين العلوم شريفها ووضيعها ومحمودها ومذمومها . وكانت الفلسفة أكثر العلوم موضعا للجدل . فقد نظر اليهـا الغزالى على أن كثيرها مذموم لما تؤدى اليه من الشك والإلحاد . وإعتبرها ابن خلدون صناعة عاطلة .

وقد ورد عن الجاحظ أنه مدح الفلسفة وذمها فيما مدحه وذمه من العلوم معربا عن قدرته على الكلام وبعد شأوه فى البلاغة قال مادحا الفلسفة : إنها أداة الضمائر وآلة الخواطر ونتائج العقل وأداة لمعرفة الأجناس والعناصر وعلم الأعراض والجواهر وعلل الأشخاص والصور وإختلاف الأخلاق والطبائع والسجايا والغرائز .

وقال فى ذم الفلسفة : إنها كلام مترجم وعلم مترجم بعيد مداه قليل جدواه مخوف على صاحبه سطوة الملوك وعداوة العامة .

ومن المعروف أن الجاحظ كان من المعتزلة وهى احدى فرق الكلام الاسلامية التى تحتكم الى العقل فى منهجها الفلسفى (١) .

ومن ناحية أخرى نجد أن علماء المسلمين أعجبوا بعلوم اليونان بما فيها الفلسفة وأقبلوا على دراستها . بل ولقبوا أرسطو أحد مشاهيرها بالمعلم الأول وابن الهيثم الذى عاش فى القرن الخامس

---

(١) مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الاسلامية ــ النهضة المصرية ــ ١٩٦٦ ص ٨٢ .

الهجرى درس العلوم المختلفة من طب وفلسفة ورياضيات والهيات وقد كتب يقول موضحا سر اهتمامه بهذه العلوم ومطنا اعجابه بأرسطو .

« ازدريت أعوام الناس ولم ألتفت اليهم واشتهيت إيثار الحق وطلب العلم وأستقر عندى أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قربة من الله من هذين الأمرين . فخضت لذلك فى ضروب الآراء والاعتقادات وأنواع العلوم والبيانات فلم أحظ من شىء منها بطائل ولا عرفت منها للحق منهجا ولا الى الرأى اليقينى مسلكا جددا فرأيت أننى لا أصل الا عن آراء يكون عنصرها الأمور الحسية وصورتها الأمور العقلية فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطو من علوم المنطق والطبيعات والإلهيات ، فلما تبينت ذلك أفرغت وسعى فى طلب علوم الفلسفة وهى ثلاثة علوم رياضية وطبيعية وإلهية . (١)

وهكذا نجد أن المتقدمين من المسلمين قد اختلفوا فى تقديرهم للفلسفة بين مادح وقادح لكنهم لم يصلوا الى درجة المبالغة فى معاداة الفلسفة وتحريم الاشتغال بها على غرار ما نجد عند بعض علماء المسلمين الذين جاءوا فى فترة متأخرة . فالشهرزورى أحد علماء القرن الثالث عشر يذكر فى فتواه فيمن يشتغل بالمنطق والفلسفة تعلما وتعليما قوله:

الفلسفة أس السفه والإنحلال ومادة الحيرة والضلال ومثار الزيغ والزندقة .... ومن تلبس بها تعليما وتعلما قارنه الخزلان والحرمان واستحوذ عليه الشيطان .... وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة ومدخل الشر شر وليس الاشتغال بتعليمه وتعلمه من إباحة الشارع ولا استباحة أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين والسلف الصالحين ... ومن زعم أنه يشتغل مع نفسه بالمنطق والفلسفة لفائدة يزعمها فقد خدعه

---

(١) ابن ابى اصيبعة : عيون الأنباء فى طبقات الأطباء — المطبعة الوهبية القاهرة . ١٨٧٢ جـ ٢ ص ص ٩٢ — ٩٣ .

الشيطان ومكر به . فالواجب على السلطان أن يدفع المسلمين شر هؤلاء المشائيم ويخرجهم عن المدارس ويبعدهم ويعاقب على الاشتغال بفنهم . (١)

ويقول مصطفى عبد الرازق فى كتابه « تمهيد لتاريخ الفلسفة » « ومن المتقدمين قبل الغزالى من كانوا حربا على الفلسفة لا يعرفون هوادة ولا لينا وجل هذا الصنف ممن لم يتذوقوا طعم الفلسفة ولم يتنسموا ريحها . وفى كلامهم من الخلط ما يدل على أنهم لا يتكلمون عن علم فيما عالجوا من أمور الفلسفة ومن أمثلته ما جاء فى كتاب « مفيد العلوم ومبيد الهموم للشيخ جمال الدين أبى بكر محمد بن عباس الخوارزمى المتوفى عام ٣٨٣ هـ (٩٩٣م) فى الباب الثالث فى الرد على الفلاسفة (٢) . ويورد مصطفى عبد الرازق الاقتباس التالى عن الخوارزمى :

« هم قوم من اليونانيين تحذلقوا فى المعقولات حتى وقعوا فى فى وادى الحيرة والخباط .... ويزعمون أنهم أكيس خلق الله وسياق مذهبهم يدل على أنهم أجهل خلق الله وأحمق الناس وأساس الزندقة على مذهبهم والكفر كله شعبة من شعبهم . وكانوا يترهبون لقطع النسل ورئيسهم أفلاطون الملحد لعنه الله ... وأخوانه كأرسطاليس وسقراط وجالينوس كلهم ملاحدة العصر وزنادقة الدهر يقينا .... ثم إن الله سبحانه وتعالى علم خبث سرائرهم فأرسل الله عليهم سيلا ففرقهم . وعلومهم المشئومة عربتها أقوام فى عهد المأمون الخليفة بإذنه ووصيته ... فهم مشركون ملحدون لعنهم الله » .

وواضح من النص أن هجوم الخوارزمى على الفلاسفة اليونانيين وليس على الفلسفة على إطلاقها . وفى وصف الخوارزمى بانه « كان

---

(١) نقلا عن مصطفى عبد الرازق : مرجع سابق ص ص ٨٥ — ٨٦

(٢) المرجع السابق ص ص ٨٧ — ٨٨

حـربا على الفلسـفة لا يعرف هـوادة ولا لين » ظلم للرجـل ، لأن الخوارزمى يورد فى نفس الكتاب فى أماكن متعددة ما يدل على أنه من المؤمنين بأهمية النظر والفكر وفى ذلك يقول :

« إعلم أن النظر قانون الاستدلال فى الأمور وحاكم العـدل وقاضى الصدق ومعيار الشريعة ومحك الحق والباطل » (١) .

بل إنه يعتبر النظر ضرورى بل وواجب لفهم الدين ومعـرفة الله وفى ذلك يقول فى وجوب النظر (٢) :

« فأقول ان النظر واجب لأن معرفة الله واجبة » وهـو يـرى أن العقـل هو طريق العلم بالمنظور وأن النظر يوصل الى العلم وهو طريق الحقائق وهو وسيلة عقلاء العـالم وجهابذة المعانى لمعرفة وجه الصواب من الخطأ والحق من البـاطل (٣) .

وهناك مثال آخر للعلماء المعاديين للفلسفة الذين ظهـروا فى فترة متأخرة يورده مصطفى عبد الرازق فيما يذكره أحمد بن مصطفى المعروف بطاش كبرى عالم القرن السادس عشر الميلادى فى كلامه عن موضوعات العلوم : فيقـول : واياك أن تظن من كلامنا هذا أو تعتقد كل ما أطلق عليه اسم العلم حتى الحكمة المموهة التى اخترعها الفارابى وابن سـينا ونقحها نصير الدين الطوس ممدوحا .

هيهات هيهات ! ان كل ما خالف الشرع فهو مذموم سيما طائفـة سموا أنفسهم : « حكماء الاسلام » عكفوا على دراسـة ترهات أهـل الضلال وسموها الحكمة وربما استجهلوا من عرى عنها ، وهم أعداء الله وأعداء أنبيائه ورسله المحرفون علم الشريعـة عن مواضعه ، ولا تكاد

(١) جمال الدين أبو بكر الخوارزمى : مفيد العلوم ومبيد الهموم — طبعة الشئون الدينية بدولة قطر — ١٤٠٠ هـ — ١٩٨٠ م ص ١٧
(٢) المرجع السابق ص ١٩
(٣) المرجع السابق ص ١٨ .

تلقى أحداً منهم يحفظ قرآنا ولا حديثا وإنما يتجملون برسـوم الشريعة حذرا من تسلط المسلمين عليهم .... فالحـذر الحـذر منهـم وإن الاشـتغال بحكمتهم حـرام فى شريعتنا (١) ويمكننا رفض هذه الآراء الأخيرة على أنها آراء غريبة وتهاجم الفلسفة اليونانية وليست الفلسفة على إطلاقها ووردت على ألسـنة علمـاء من فترة متأخـرة كمـا أشرنا عندما بدأت الحضارة العربية مغيبها وبدأت فى التدهور . وعلى النقيض من تلك الآراء نجد اخوان الصـفاء يعتبرون الفلسـفة أشرف الصنائع البشرية بعد النبوة . واعتبرها آخـرون ضرورية لفهـم الدين بل ان الشرع يحث على تعلمها ويقول ابن رشد فى « فصـل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال » ان النظر فى الفلسـفة وعلوم المنطـق مباح بالشرع بل ان الشرع يحث على تعلم الفلسـفة لأن الشرع قـد أوجب النظر بالعقل فى الموجودات كما أن الشرع حث على معرفة الله سبحانه وتعالى وسائر موجوداته بالبرهان . وكان من الأفضل أو الأمر الضرورى لمن أراد أن يعرف الله تبارك وتعالى وسائر الموجودات بالبرهان أن يعرف أنواع البراهين وشروطها وكيف يختلف القياس البرهانى عن القياس الجدلى والقياس الخطابى والقياس المغالطى . وهـذا بدوره يقتضى معرفة القياس وأنواعه وأجزائه ومكوناته وغير ذلك من الأساليب التى تقتضيها طبيعة النظر فى الموجودات .

ويمثل علم المنطق فى نظر إخوان الصفاء وغيرهم ميزان الفلسـفة وأداة الفيلسـوف .

إن التفكير فريضـة إسـلامية . وهو ما حمـل مؤلف العبقـريات الاسلامية أن يجعله عنـوانا لأحـد يكتبه (٢) وإذا كان التفكير فريضـة إسلامية ألا يعتبر ذلك سنداً شرعيا كافيا للفلسـفة ؟

---

(١) مصطفى عبد الرازق : مرجع سابق ص ص ٨٦ — ٨٧
(٢) انظر عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية .

الفلسفة والعلم :

يقول برتراند راسل أستاذ الفلسفة بجامعة كمبريدج وأحد أعلام المنطق الرياضي .

« .. ان الفلسفة كما أفهمها هي شيء وسط بين اللاهوت والعلم .. فهي كاللاهوت تتكون من تكهنات حول أمور تكون المعرفة فيها غير يقينية .. وهي في نفس الوقت كالعلم تخاطب العقل الانساني .. فالمعرفة المحددة تنتمي الى العلم والعقيدة تنتمي الى الكهنوت .. وبين العلم والكهنوت جزيرة لا تنتمي الى أيهما لكنها تهاجم من كليهما . هذه الجزيرة هي الفلسفة .. » .

ويسود الاعتقاد على نطاق واسع بأن العلم يضطلع بمكتشفاته بواسطة ملاحظة وقائع كثيرة جدا يعمم على أساسها ليصل منها الى قوانين عامة ، ولكن هذا ليس صحيحا تماما . فالواقع أنه ليس هناك شيء اسمه الملاحظة غير المتحيزة .. فالطبيعة لا تملي أوامرها الى العالم الطبيعي وانما هو الذي يستقرىء الطبيعة ، ولكي يقوم بهذا عليه أن يعرف بدقة المعلومات التي يبحث عنها . فيجب أن تكون بين يديه أسئلته وقد أعدها مقدما . وليس بالضرورة بالطبع أن يجد ما ينشده ، فقد لا يجد شيئا على الاطلاق ، أو قد يجد شيئا آخر .. ولكن بحثه يجب أن يكون له هدف . أي أنه ينبغي أن يبدأ بفرض ، أعني حدسا يستهديه في بحثه .

ولكن كيف يولد الفرض ؟ انه قد ينشأ من فروض سابقة أو قد يولد جديدا منحوتا من مخيلة العالم . وما يعتبر علما طبيعيا لا يبدأ الا بعد أن يكون الفرض قد تكون . وهذا يتطلب شيئا أكثر من التعميم والتحقق . انه يستلزم الجرأة التخيلية ، والقدرة على الاحساس بنظام ما وبنمط في الأشياء لا يكون قد سبق الاحساس بهما .

وجميع القضايا العلمية واقعية — فنتائجها يمكن أن نتأكد بالتحقق

منها . اما عن طريق الحواس ، واما عن طريق أجهـزة تعتبر امتـدادا للحواس ، وذلك باتباع العمليات التى تؤدى الى النتائج . والفلسفة من جهة أخرى تتناول المسائل التى تقع خارج نطاق العلم الطبيعى ، طالما أنها لا تهتم بالوقائع المحسوسة ، بل بمـا تفترضه الوقائع مقـدما . فالعلم التقليدى يفترض مقدما على سبيل المثال أن كل حدث يقع نتيجة أحداث أخرى ، وبالتالى فانه يفضى الى أحداث تاليـة .. ومن ثم فان العلم الطبيعى يعتقد أن لكل حادثة علة بالضرورة . ولكن كيف يمـكن أن نكون على ثقة من هذا ؟ هل العلة والمعلول يقومان فى العـالم ذاته ، أم أنهما أشياء اختلقتها عقولنا ؟ ان هذه الأسئلة لا يمكن أن يجاب عنها علميا . وذلك لأن السببية ليست واقعة مقررة ، بل أنهـا فرض مسـبق من فروض العلم . فمـا لم يزعم العـالم الطبيعى أن الواقع له علة فى الطبيعة ، فانه لا يستطيع أن يبدأ فى بحثه .. وبالاضافة الى هذا فان العلم الطبيعى يتعرض للاشياء كما تبدو لحواسنا ولأجهزتنا . ولكن هل الأشياء فى حد ذاتها هى حقا نفس الأشياء كمـا تبدو لنا ؟ ان العـالم (الطبيعى) لا يستطيع أن يقـدم الاجابة ، وذلك لأن الأشياء فى حـد ذاتها — فى مقـابل مظاهرها — هى بتعريفهـا خـارج نطـاق التحقق التجريبى . ان من أهم اسهامات الفلسـفة فى خدمـة العلم هو تطـوير أساليب ومناهج البحث فيه . وقد تطـورت هذه الأساليب والمناهج عن دراسة المنطق الذى وضع أساسه أرسطو .

ولقد قامت العلوم السلوكية بجمع قدر كبير من المعلومات حـول الطبيعة الانسانية ، واذا ما نظرنا الى هذه المعلومات ، فاننا نجد أن علم النفس يعطينا صورة معينة عن الانسان ، بينما يعطينا التحليل النفسى صورة أخرى وعلم الاجتماع صورة ثالثة وعلم الانثروبولوجيا صـورة رابعة وعلم الاقتصاد صورة خامسة وهلم جرا . فما بين أيدينا بعـد أن قامت جميع العلوم الطبيعية ببحوثها ليس صورة مركبة عن الانسان ، بل سلسلة من صور مختلفة . وجميعها تفشـل فى ارضائنا . ذلك لأنهـا تشرح جوانب مختلفة للانسان ولا تشرح الانسان ككل .. ونحن نرى

فى العلوم الطبيعية المختلفة الكائن البشرى ممزقا فى سلسلة من الصور المختلفة .. ولعلنا نتذكر ما يضطلع به الرسام التكعيبى الذى يقسم الصورة عندما يقوم برسم صورة للشخص الجالس أمامه الى مجموعة من الوجوه أو السطوح ، بحيث يشاهد كل سطح من زاوية مختلفة . على أن الرسام لا يجد نفسه فى مأزق كما نجد نحن أنفسنا ، ذلك أنه يستخدم مفهومه عن الرسم فى صورته النهائية — أى الفكرة التى ينشدها لكى يحققها على القماش — وذلك حتى يمزج العناصر المختلفة لابداعه فى كل واحد . فهل نستطيع نحن بدورنا أن نوحد صورنا الجزئية عن الانسان فى صورة واحدة كاملة ؟ نعم هذا ممكن اذا ما استخدمنا المنهج السليم .. والمنهج السليم سوف لا يكون المنهج العلمى ، طالما أن الدراسات العلمية تنحصر فى حدود تلك الأشياء الموجودة بالانسان التى يمكن قياسها بالكم .. فمن طريق الفلسفة بصفة رئيسية سوف نفهم طبيعة الانسان برمتها . اذن فالفلسفة هى فرع طبيعى وضرورى للانسان وذلك لأن العقل الانسانى ينشد بصفة دائمة نظرة عالمية ، أو اطارا شاملا على نحو معين يمكن أن تفسر من خلاله الحقيقة . والفلسفة ليست مجرد جزء من معرفتنا تسير جنبا لجنب مع الآداب والعلوم الطبيعية .. بل أنها تستوعب هذه الفروع المعرفية فى مستوياتها النظرية وتسمى للتفسير والربط فيما بينها .

اسلوب الفيلسوف :

ان المفاهيم والكلمات هى أداة الفيلسوف التى تساعده فى عمله ، والمستوى هدفها تجديل اللغة واعادة تشكيلها حتى تحقق فهما وادراكا (مثل استعمال الأديب لها) فى ثلاثة جوانب هى الهدف والطريقة ولكن يختلف استعمال الفيلسوف لهذه الاداة عن استعمالاتها الأخرى أكثر وعمقا ووضوحا . وهو يستخدم فى هذا طريقة الحوار أو المناقشة التى عن طريقها تتضح المفاهيم باخضاعها لتطبيق أوسع ولأمثلة عملية . والحوار يكون تأملا اذا كان حديثا بين الفرد ونفسه . والفيلسوف

لا يقدم اجابات وانما يثير أسئلة ، وكل اجابة تكون بالنسبة له بمثابة مقدمة واثارة لأسئلة أخرى ، ولكى يفهم طالب فلسفة التربية الفلسفة ، عليه أن يتعلم على طريقة المناقشة النقدية والتأمل الجاد .

إن الفلسفة ليست قاصرة على الفلاسفة المهنيين الاكاديميين ولا على المطلعين على العلم فقط ، فالفرد العادى يمكن أن يطرح الأسئلة ، ويشكل لنفسه نظرة شاملة يستطيع بها أن يحكم حكما نقديا ، وليست هناك مطالب ضرورية قبل ممارسة الفلسفة الا الخبرة العادية فى الحياة ، والاهتمام بفهمها وادراكهـا بطريقة أفضـل ، فالفلسفة فى أساسها هى روح وطريقة يمكن ممارستها على جميع مستويات النضج العقلى .

مبررات دراسة الفلسفة :

إن من أهم المبررات لدراسة الفلسفة هو :

١ — حب الاستطلاع : وهو دافع متأصل فى طبيعة الانسان ، وعلى الفلسفة ارضاء هذا الدافع .

٢ — الاهتمام الرمزى : الانسان بطبيعته مهتم بالرموز وخاصة الرموز اللغوية ، وما يمكن أن تتخذه من أشكال وأنماط ، وتقدم الفلسفة فرصة كبيرة للانسان لممارسة هذا .

٣ — البحث عن المعنى الشامل للعالم المعقد الواسع الذى يعيش فيه الانسـان .

٤ — الدافع للتكامل ، الانسان يفضل الاتجـاه الكلى لا الاتجـاه الجزئى المتقطع والفلسفة تغرى الانسـان على الاتجـاه الكلى التكاملى الشـامل .

٥ — الرغبة فى حل المشكلات : إن المواقف المحيرة تثير تفكير الانسان

للوصول الى مخرج والفلسفة النقدية التوضيحية يمكن أن تخدم هذا الدافع لدى الانسان .

٦ — الحاجة الى الالهام : لا يقصد بالالهام التفكير الخيالى . فالالهام الذى تقدمه الفلسفة هو الفهم والادراك واكتساب البصيرة الشاملة .

مباحث الفلسفة :

درجت الفلسفة فى الماضى على اهتمامها بالبحث فى ثلاثة جوانب رئيسية متميزة . ومازالت هذه الجوانب تحظى باحترام كثير من مناهج كثير من الجامعات المعاصرة . هذه الجوانب هى :

١ — الأنطولوجيا Ontology وهى تعنى دراسة طبيعة الحقيقة ، وهى تتعلق بالبحث فى الوجود والكون والحياة والانسان . ومن المترادفات الشائعة للانطولوجيا الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة ، والإلهيات والغيبيات .

٢ — الابستمولوجيا Epistemology

أو نظرية المعرفة ، وتتعلق بالبحث فى طبيعة المعرفة وحدودها وأنواعها وكيف نتحقق من صدق المعرفة كما أنها تبحث أيضا فى مصادر المعرفة وأهميتها النسبية .

٣ — الأكسيولوجيا Axiology

وهى تتعلق بالبحث فى القيم من حيث طبيعتها وأنواعها ومصادرها .

كما تتعلق بمشكلات القيم والخير والجمال . وهى ميدان للبحث فى المصادر والجذور المشكلات المعيارية للقيم الجوهرية أو الخالدة ،

مثل كرامة الانســان والقيم الاجــرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمى : كما أنها تبحث فى معايير الحــكم • وتنقسم الاكسيولوجيا الى قسمين : علم الأخلاق ، علم الجمال •

أما علم الأخلاق : فيهتم بنوعية وأخلاقيات الإنسان ، والسـلوك الاجتماعى ، فعلم الأخلاق هو دراسة للانسان الخــير والمجتمع الخــير والحيــاة الخــيرة •

أما علم الجمــال : فهو يحــدد معايير الجمــال فى الفــن والخبرة الانسانية ، والانسان والبيئة والحياة •

الفلســفة كتأمل :

يتعلق الكلام عن الفلسفة كتأمل بالجانب الابستمولوجى فى الفلســفة ذلك أن الفلســفة تنحــو الى التفكير فى كل شىء فى الكون أو الوجود •• أى التفكير فى الحقيقــة كل الحقيقية • ولــكن لماذا يريــد الفلاســفة أن يفكروا فى كل الحقيقة ؟ ولماذا لا يقتنعون كما يقتنع العلماء بدراســة جزء فقط من الواقع أو الحقيقة ؟ ان الاجابة تكمن فى الخاصــية الفريدة للعقل الانسانى الذى تحركه رغبة جامحة فى الاستطلاع الذى لا تحده حدود ورغبة فى الوصول الى معرفة النظام الذى ينتمى اليه •

ونحن نميل من خلال الكثير من تعقد الخبرة الى السعى وراء نمط معين يمكننا من فهم كل الأشياء التى لا نعدو أن نكون كأفراد جـزءا منها •• وبدون نمط كلى تنظيمى تكون الخبرة الانسانية خلوا من المعنى •

أننا عندما نقرأ كتابا مثلا أو عندما ننظر الى أحد الرسوم أو ندرس أحد الموضوعات نولى اهتمامنا نحــو الطريقة التى نظــم بهــا الكاتب أو الفنان مادته • وحتى فى شئون حياتنا الشخصية نميل الى بناء الأشياء فى نظام يكون معقولا • ألسنا نحاول تنظيم شئون حياتنا وفق أهميــة

كل منها ؟ أليسنا نربط الوسائل بالغايات .. ان الفلسفه تصدر عن حاجه الانسان الى تنظيم أفكاره لكى يجد معنى فى كل مملكة الفكر والفعل .

ولا شك أن هناك بالطبع حدا لما يستطيع كل واحد منا أن يعرف . فلا أحد يستطيع أن يعرف كل شىء عن كل شىء واحد بطريقة شاملة . ومع هذا فاننا اذا لم نستوعب طبيعة الأشياء ككل لا نستطيع أن نحدد قيمة اسهامات دراساتنا الخاصة فى مجال المعرفة على نحو سليم . والواقع أن الدراسات الخاصة ترتبط من حيث أصلها وهدفها معا بالرغبة الانسانية فى فهم الواقع ككل من خلال أجزائه المنفصلة . وهناك خطأ فاحش يقع فيه كثير من المختصين وكثير من الطلبة أيضا وهو ميلهم الى اعتبار الدراسات المتخصصه ذات أهميه فائقة لأننا نعيش فى عصر التخصص .. اننا لا نستطيع أن نعالج أى موضوع بمفرده معالجة شافية بدون أن يكون لدينا المعرفة اللازمة بما يعنيها الوجود والمعرفة والبحث فى جوهر الأشياء بوجه عام . انه وعند هذه النقطة تدخل الفلسفة حياتنا .

ان الميتافيزيقا — أى ما وراء الطبيعة — تمثل بصفة أساسية الجانب التأملى للفلسفة . انها تقوم بدراسة طبيعة الحقيقة النهائية .. فهى تأخذ فى اعتبارها أسئلة من هذا النوع : هل الكون ككل مصمم بطريقة منطقية أم أنه خلو من المعنى فى نهاية الأمر ؟ وهل ما نطلق عليه اسم العقل أو النفس ليس أكثر من خدعة قد نتجت عن عدم كفاية المعرفة العلمية الحالية ، أم أنها تتضمن حقيقة خاصة بها ؟ وهل جميع الكائنات الحية خاضعة لسلوك حتمى ، أم أن بعضها حر ، كالانسان .. مثلا ؟

وبقيام العلم الطبيعى اعتقد كثيرون أن الميتافيزيقا كانت مضيعة للوقت . واعتبرت مكتشفات العالم أكثر أهلا للثقة . وذلك لأنها يمكن أن

تخضع للمشاهدة والقياس ، بينما لا يمكن تحقيق الأفكار الميتافيزيقية بطريقة تجريبية ، ولهذا بدت غير مناسبة للحياة المادية .

على أننا اليوم نعرف أن الميتافيزيقا والعلم الطبيعى نوعان مختلفان من النشاط ، وكل منهما جدير بالتقدير فى حد ذاته . وعلى الرغم من أن كليهما يستهدف تعميمات شاملة ، فان المقررات العلمية تخضع للتنبؤ الاحصائى ، بينما تتناول التقسيمات الميتافيزيقية بعض المفاهيم مثل اليقين والذات وهى مفاهيم غير قابلة للقياس الاحصائى ، وهذا لا يعنى أن الميتافيزيقا مستقلة عن العلم الطبيعى ، فالواقع أنها غالبا ما تستخدم المكتشفات العلمية لكى تبرهن بها على تعميماتها .. وأكثر من هذا فان بعض الميتافيزيقيين ينتهون من المكتشفات العلمية الى أن جميع الأشياء الموجودة هى فيزائية أو مادية بشكل أساسى .. وبتعبير آخر فان العلم لديهم يبرهن على أن الحقيقة مادية فى جوهرها .

وبالتالى فان العلم الطبيعى ينبغى أن يعتمد على الميتافيزيقا ، على أن كثيرا من الدارسين لا يدركون هذه الحقيقة .. فاعتماد العلوم الفيزيائية على نظريات الحقيقة مصادق عليه من جانب أعظم الميتافيزيقيين والعلماء ، يقول ألفريد نورث هويتهد : Alfred North Whitehead فى كتابه Adventures of Ideas

« .. ما من علم يستطيع أن يكفل وجوده بدون الميتافيزيقا التى يفترضها مسبقا بطريقة ضمنية .. » .

(فالميتافيزيقا) تؤثر فى الحدث لا بالتحكم فى الطبيعة ، ولا بتقديم وسائل فيزيائية يمكن استخدامها فى أغراض متباينة ، وانما بتكوين الآراء عما تكون عليه الطبيعة ، وكيف يمكن التحكم فيها ، وضرورة ذلك التحكم .. وذلك بتعيين الغايات المناسبة ، وهى تفصل ذلك من خلال

نظرية فى الأخلاق ، مؤسسة على نظـرية للقيم تقوم بدورها فى نطـاق مجموعة من الآراء تتعلق بطبيعة الوجود والمعرفة •

ولقد كانت الميتافيزيقا الأفلاطونية الجديدة على سبيل المثال مسئولة على نمو المعلم الرهبانى ، كما كانت الأرستطالية الجـديدة مسئولة عن دراسة الماهيات المادية • وفى الأزمنة الحديثة صـارت المادية الجدليـة مؤثرا حتميا فى الحياة بالاتحاد السوفيتى ودول أوربا الشرقية •

أما الأديان السماوية ونخص منها بالذكر الدين الاسلامى ، فقـد كانت ومازالت وستظل مؤثرا فعالا فى حياة الشعوب فى الشرق والغرب ، والواقع أن بعض الناس ومنهم العلماء غالبا ما يجدون صعوبة فى فهـم كيف أن عالما من علماء الدين يمكنه أن يحتفظ بايمانه فى ظل ما يبدو لهم بينة مناقضة لايمانه • والاجابة على ذلك هى أن نظريات الحقيقة ترتبط ارتباطا مباشرا بنظريات العلم ، وأن التقـدم الحقيقى لكل منهما انمـا يعتمد على الأخرى •• وهذا هـو السبب فى أن العالم المتدين لا يجـد صراعا أساسيا بين الدين والعلم • والواقع أن التقـدم العلمى ينبغى أن يساعد الناس على فهم الدين فهما أفضل •

اذن فعدم الثقة فى الميتافيزيقا انما يتأتى عن مفهوم محـدود عن طبيعة العلم وعن نقص ادراك فروض الشخصية الميتافيزيقية •

وعلى الرغم من النقد الذى خضعت له الميتافيزيقا ، فانها اكتسبت تقديرا فى السنوات الأخيرة • ولم يعد العلم يؤكد قدرته على حل لغـز الوجود •• وعلى الرغم من أن ثمة تقدما ماديا ضخما وظـروفا معيشية متحسنة قد نتجت عن العلم والتكنولوجيا فان كثيرا من الناس ما يزالون متشككين وقلقين • والواقع أن من الصعب الاعتقاد فى أن الانسـان قد يكون فى أمان تام اذا ما تلاشت كل ألوان البؤس والقبح من حيـاته • ذلك أن الانسان كائن ميتافيزيقى بالطبيعة تتملكه رغبـة جامحة فى أن

يستمد من خبرته المتباينة فى الحياة فهما ما عن الطبيعة النهائية للاشياء ، مشكلات انسانية شاملة .

الفلسفة كتمحيص أو كتحليل :

ثمة جانب ثان من الفلسفة يختص بالتمحيص والتحليل والنقد . والفيلسوف التحليلى يحاول أن يغوص فى جوهر الأشياء ومعرفة كنهها ، كما يقوم بتمحيص بعض المفاهيم مثل العقل والذات والعلة — وفى مجال التربية يقوم باختبار مفاهيم مثل الدافعية والتوافق والاهتمام ، وذلك حتى يستطيع اكتشاف معناها فى السياقات المختلفة . وهو يميط اللثام عما نعرفه من قبل ويشير الى التناقضات فى تفكيرنا . وهو يكون حذرا وتجريبيا فى مزاجه ولا يقيم أنظمة جديدة من التفكير .

واليوم نجد أن الاتجاه النقدى أو التحليلى يسيطر على الفلسفة الأمريكية ، بينما لا يزال التراث التأملى مزدهرا بأوربا ، حيث يمتد بجذوره العميقة . ولكن بغض النظر عن نوع الفلسفة الذى يبدو مسيطرا فى وقت ما من الأوقات ، فان معظم الفلاسفة يتفقون على أن جميع الأنواع هامة .. فالتأمل غير المصحوب بالتحليل يحلق ببساطة جدا فى سماء خاصة به ، لا صلة لها بالعالم كما نعرفه ، بينما ينزل التحليل الحالى من التأمل الى التفصيلات ويصبح أكاديميا جديا .

ويتوجب على فلسفة التربية أن تقوم بدورها فى توضيح الصلة بين الدراسات المختلفة وترابطها بالنسبة للقضايا التربوية وبدون مثل هذا الايضاح فان البحث التربوى التجريبى سيظل غير محدد ويفتقد الى البصيرة .

ورغم وضوح هذه النقطة فانها مازالت للاسف مهملة ولا تلقى الاهتمام بها . ان موادا مثل اللاتينية أو مهارات كالقراءة تعلم بلا أى تفكير واضح عن المفاهيم التى تتدرج تحتها فى التربية . وأطفالنا

يشجعون فى المدارس على الاستكشاف والتجريب على أساس فروض غير محددة أو واضحة عن دور هـذه المـواد فى مساعدتهم على النمـو وتحقيق ذواتهم . وبعض نظريات علم النفس قد نعجب بها دون أن نفهم بوضوح مدى صلتها بالتربيـة . مثـلا كانت نظـرية فرويد منتشرة فى وقت ما وذات تطبيق واسع فى مجال اعداد المعلم ، ولكن لم يكن هنـاك أى تفكير واضح عن الفروق بين الموقف التربوى والموقف العلاجى وعن مناسبة اعتبار الصحة العقلية كهدف تربوى . وقد تلا ذلك فترة أصبحت فيها النظريات السيكولوجية عن الحاجات متداخلة بالنظرية التربوية بدون تفكير واضح عن مفهوم الحاجة والوسـائل الممكنة التى من خلالها يستطيع المنهج أن يلبى احتياجات الطفل ويعمل على اشباعها .

الفلسفة كموجه للسلوك :

سبق أن اشرنا الى أن للفلسفة جوانب متعـددة .. ولقد تناولنـا فيما سبق ما يمـكن أن يطلق عليه بوجـه عام اسـم الجانب التـأملى أو الفكرى من الفلسفة ـ أعنى الجانب التفكرى . كما تناولنا الجـانب التحليلى أو التمحيصى والـذى يتعلق أساسا بمبـاحث الابستمولوجيا أو المعرفة . ونتناول هنا الجانب الثالث وهو الجانب الارشادى الـذى يتعلق بمباحث الأكسيولوجيا أو القيم .

فالفلسفة ارشادية توجيهية أو معيارية normative عندما تقوم بتزكية بعض القيـم والمثل العليـا . وتقـوم الفلسـفة الارشـادية أو التوجيهية بتمحيص ما نعنيه بالحسن والردىء ، والجميل والقبيح . انها تأخذ فى اعتبـارها ما اذا كانت هـذه الصفات ترتبط بطبيعة الأشياء ذاتهـا ، أم أنها ببساطة اسقاطات من عقولنا .

والواقع أن الفلسفة سوف تفشـل فى تحقيق مطلبهـا فى دراسـة الواقع ككل اذا لم تقم باختبار ما يجب أن يكون بالاضافة الى ما هـو قائم ، وأن تضع الشروط لما ينبغى أن يكون . ذلك أن الواقع الذى نعيش

فى نطـاقه ليس مجـرد كون مادى بل هو أيضـا عالم للاخلاقيـات ،
والعلاقات الاجتماعية والفن والتمثيل وعدد غفير من عمليات أخـرى
تنشأ عن طبيعة الانسان ككل .

وبينما يقوم العالم الطبيعى بدراسـة الوقائع ، فان الفيلسـوف
الموجـه للسلوك يقوم بتقويمها . وقد يكون العالم الطبيعى قادرا على
التنبؤ بنتائج نوع معين من السلوك فى ظل ظروف محددة قابلة للقياس ،
ولكنه اذا ما أعلن أن هذا السلوك صحيح أو خاطىء ، فانه لا يكون عندئذ
متحدثا حديث العالم الطبيعى .. وبالنسبة لعالم النفس فان انحـرافات
الناس ليست فى نظره من الناحيـة الخلقية جيـدة أو رديئة ، بل انهـا
جوانب من الطبيعة الانسانية يجب دراسـتها موضـوعيا وتجريبيا ..
وعندما يقوم عالم النفس بالحكم على هذه الانحـرافات واضفاء بعض
القيم عليها ، فانه لا يكون عندئذ متحـدثا كعـالم نفسى بل كفيلسـوف
ارشادى موجه للسـلوك ..

تطبيقات الفلسفة على التربية :

لقد تناولنا فيما سبق بناء الفلسفة النظرية .. ولعلنا الآن نرى كيف
أن الفلسفة النظرية ترتبط بالتربية وبالفلسفة التربوية وكيف أن الأنواع
المتعددة من الفلسفة النظرية قـد تكون مفيدة فى التفكير فى القضـايا
التربوية . لقد أشار الفيلسوف الأمريكى المعروف جـون ديوى إلى أن
الفلسفة هى النظرية العامة للتربية . وهذا يوضح العـلاقة الوثيقة التى
تربط الفلسـفة بالتربية .

ولا شك أن هناك اختلاف حول النظرة الى التربية وأهدافها ، ولكن
ما طبيعة الفلسـفة التربوية التى توفق بين هذه الاختلافات ؟ إن هـذا
يؤدى بنا الى الكلام عن مجال الفلسفة التربوية .

مجال الفلسفة التربوية :

أصبحت فلسفة التربية مجال اهتمام حيوى لكثير من الفلاسفة المربيين المشهورين فقد قدم أفلاطون وأرسطو ولوك ، وروسو وكانت وديوى خدمات عظيمة فى هذا المجال .

وفى الحقيقة فان فلسفة التربية قد شغلت عند أفلاطون وديوى محورا رئيسيا فى الفكر الفلسفى ، حتى أن ديوى قال « يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية » . وبالنظر الى مجالات الاهتمام التقليدى لفلسفة التربية قد يبدو عجيبا أن نجد أن هذه المجالات قد أهملت من كثير من الفلاسفة المعاصرين لا سيما الفلاسفة الذين يوصفون كثيرا بأنهم أنصار التحليل الفلسفى .

وكما أن الفلسفة العامة تحاول فهم الحقيقة ككل بشرحها بأكثر الطرق عمومية ونظاما ، كذلك تنشد الفلسفة التربوية فهم التربية فى مجموعها مفسرة اياها بواسطة مفاهيم عامة تتجه نحو تخير الغايات التربوية وسياساتها . وعلى نفس النحو الذى تنهجه الفلسفة العامة فى التنسيق بين مكتشفات مختلف العلوم ، فان الفلسفة التربوية تقوم بتفسيرها فى علاقاتها بالتربية . ولا تجعل النظريات العلمية بذاتها مضامين تربوية لا لبس فيها ، فهى لا يمكن أن تطبق بطريق مباشر . ومن أسباب ذلك أن العلماء لا يتفقون دائما بين بعضهم حول ما يشكل المعرفة القطعية ، فليس هناك مثلا نظرية وحيدة عن التعلم متفقا عليها بوجه عام .. وثمة سبب آخر هو أنه فى اختيار الأهداف والسياسات التربوية ، علينا أن نصدر أحكاما قيمية ، وعلينا أن نحدد ما علينا أن نأخذ به من بين عدد من الغايات والوسائل المحتملة . وكما سبق أن رأينا فان العلم الطبيعى لا يستطيع أن يصدر لنا مثل هذه القرارات ، على الرغم من أنه قد يمدنا بكثير من الوقائع التى تقوم عليها قراراتنا .. ويجب أن تصدر هذه الأحكام فى نطاق اطار فلسفة نقبلها شخصيا .

وتعتمد الفلسفة التربوية على فلسفة نظرية لأن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هى فى صميمها مشكلات فلسفية . ونحن لا نستطيع أن ننقد المثل العليا التربوية والسياسات التربوية أو أن نقترح مثلا عليا أو فلسفات تربوية جديدة دون أن نأخذ فى اعتبارنا مثل تلك المشكلات الفلسفية العامة كطبيعة الحياة الصالحة التى ينبغى أن تؤدى اليها التربية ، وطبيعة الانسان ذاته ، وذلك لأن الانسان هو الذى نقوم بتربيته ، وكذا طبيعة المجتمع لأن التربية هى عملية اجتماعية ، وكذا طبيعة الحقيقة النهائية التى تنشد المعرفة سبر أغوارها .. اذن فالفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية . وهذه الفلسفة شأنها شأن الفلسفة العامة تأملية ونقدية أو تحليلية وارشادية أو توجيهية .

والفلسفة التربوية تأملية عندما تنشد اقامة نظريات حول طبيعة الانسان والمجتمع والعالم تعمل بواسطتها على تنظيم المعلومات المتصارعة المتعلقة بالبحث التربوى والعلوم الانسانية وتعمل على تفسيرها ، ولقد تقوم الفلسفة التربوية بوضع مثل هذه النظريات سواء باستنتاجها من الفلسفة النظرية وتطبيقها على التربية ، واما بالبدء من مشكلات تربوية بالذات الى اطار فلسفى قادر على حلها ، وبغض النظر عن المنهج الذى يتبع ، فان الحقيقة التى تظل قائمة هى أن التربية تثير عدة مشكلات لا تستطيع هى أو العلم القيام بحلها كل على حدة ، وذلك لأنها مجرد أمثلة من المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها والتى تتكرر بتواتر .

وفلسفة التربية تكون أرشادية عندما تحدد الغايات التى يجب على التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التى ينبغى أن نستخدمها لبلوغ تلك الأهداف . وهى تقوم بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة المتعلقة بنظامنا التعليمى وتقترح أهدافا ووسائل أكثر لكى تؤخذ فى الاعتبار . ولتحقيق هذا الغاية فان « الوقائع » حتى ولو كانت محددة ، فانها لا يمكن أن تكون كافية ، فالحقائق لا تعدو أن تشير على نحو دقيق

الى حد ما الى النتائج المترتبة على انتهاج سياسة بالذات ، وهى لا تقول ما اذا كانت هذه السياسات مرغوبة أو حتى اذا كانت مرغوبة ، فانها لا تقول ما اذا كانت تبرر اهمال السياسات الأخرى ، ولا يمكن وضع أهداف التربية ولا أى من وسائلها الا من خلال معايير صحيحة لأن التربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها ، والواقع أنه بغير أن نوجه أنظارنا الى الفلسفة الاجتماعية فكيف نستطيع أن نناقش بذكاء مشكلة ما اذا كان على المدرسة أن تمارس الديمقراطية أم لا فى ادارة المدرسة وفى حكم الطلبة ؟ وكذلك كيف نستطيع مناقشة مشكلة التعليم الفردى بغير الرجوع الى فلسفة اجتماعية ؟ وعندما يتخير المربى أهدافه ، عليه ألا يفعل ذلك كمرب بل كفيلسوف •

وفلسفة التربية هى أيضا تحليلية ونقدية ، فهى بهذا المعنى تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والارشادية ، كما تقوم بتحليل النظريات التى تجدها فى فروع المعرفة الأخرى ، وهى تقوم بوزن معقولية مثلنا العليا التربوية واتساقها مع المثل العليا الأخرى ، كما تفحص الدور الذى يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذى توجهه الرغبة • وهى تقوم باختبار المنطق الموجود فى مفاهيمنا وكفاءته فى مجابهة الحقائق التى تنشد تفسيرها • وهى تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا وتوجه الأنظار الى مجموعة النظريات الدقيقة التى تبقى بعد ازالة التناقضات • وهى تدرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة • وفوق كل هذا تجتهد فى توضيح العدد الذى لا حصر له من المعانى المختلفة التى تناط بتلك المصطلحات التى أسرف فى استخدامها مثل « الحرية » و « التوافق » و « النمو » و « الخبرة » و « الاهتمام » و « النضج » •

اتجاهات فلسفة التربية :-

وهكذا نستطيع أن نخلص من كلامنا السابق الى أن هناك عدة

اتجاهات بالنسبة لفلسفة التربية من أهمها (١) :

١ — اتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميدانا متميزا عن ميادين المعرفة •

٢ — اتجاه يرى أن فلسفة التربية هي التحليل الفلسفي للعبارات والمفاهيم التربوية •

٣ — اتجاه يرى أن فلسفة التربية اشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها •

٤ — اتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة •

الاتجاه الأول :

تقول سوزان لانجر Susanne Langer انها لا ترى أملا في امكان تحديد معالم فريدة لفلسفة التربية ، وتقول ان السؤال عن مادة فلسفة التربية ومحتواها سؤال لا يمكن الاجابة عنه لأنه ليس في فلسفة التربية مركز أو مراكز معينة يمكن أن يدور حولها هذا الميدان • اننا في ميدان التربية قد نعرف أين نبدأ عملية التفلسف ولكن لا نعرف أين تنتهي •

وتخلص لانجر من هذا بأننا لا نستطيع أن نحدد لفلسفة التربية معالم خاصة مميزة لها وبأن فلسفة التربية ليست سوى الفلسفة •

أما ماكس بلاك Max Black فهو أكثر ايضاحا ونفاذا للمشكلة فهو يسأل •• هل علاقة فلسفة التربية بالتربية مثل علاقة فلسفة العلم بالعلم ؟ للاجابة عن هذا السؤال يقول بلاك انه لا يرى وجها للمقارنة

---

(١) انظر مصطفى سمعان : الفلسفة والتربية — محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية • ص ١٢١ •

لأن العلم لا يمكن أن يقارن بالتربية . فالانتاج الزاخر للنظريات العلمية والتعقيد البالغ فى طرق البحث العلمى يجعل العلم فى حاجة ملحة الى قيام عمليات التوضيح والبلورة التى يوفرها له التحليل الفلسفى .

أما فى التربية فالحال مختلف كل الاختلاف فهى ليست فى تخصص العلم وليست هناك مفاهيم تربوية تميزها عن غيرها من المفاهيم ، وليست هناك أساليب محددة واضحة المعالم للبحث التربوى . كما أنه ليس ثمة معايير متفق عليها لقياس صحة أو سلامة أى مفهوم أو نظرية تربوية . باختصار يرى بلاك أنه ليس هناك منهج تربوى فى التربية يقابل المنهج العلمى ولذلك ليس لفلسفة التربية فى رأيه مادة خاصة أو محتوى متميزا لأن التربية عملية شاملة تشمل الحياة وليست مادة أو ميدانا منفصلا عن سائر الميادين بفواصل محددة واضحة . ويقول بلاك أيضا أن من الخطأ أن نتوقع قيام نظرية تربوية تجمع شمل مفاهيم تربوية متعددة لأنه لا يمكن أن تكون هناك نظرية تربوية وينتهى بلاك الى أن فلسفة التربية ما هى سوى الفلسفة دون أى تحفظ .

الاتجاه الثانى:

هذا اتجاه يقصر ميدان فلسفة التربية ووظيفتها على التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية ، وهو اتجاه يتزعمه أيضا بعض الفلاسفة التحليليين الذين يستبعدون الجانب المعيارى من فلسفة التربية ويرون أنه من الخطأ والخطر أن نأتمن فيلسوف التربية على عملية تحديد أهداف التربية لأنا اذ نفعل هذا نغالى فى تقديرنا لقدرة الفيلسوف عامة وفيلسوف التربية خاصة ، كما أننا نعمل بذلك على أن نحرمه من التعبير عن قدرته الحقيقية وهى القدرة التحليلية . فالناحية المعيارية وفق هذا الاتجاه ليست تخصصا ولا هى من اختصاص الفلاسفة انما الناحية التحليلية هى لب النشاط لما هو قائم وتقوم

بفحصه وتحليله (١) •

ويرى بعض هؤلاء الفلاسفة على عكس ما يرى ماكس بلاك أن فلسفة التربية مثل فلسفة العلم ذلك لأن التربية علم اجتماعى يصف ظواهر معينة وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية والمغزى الاجتماعى ، فللتربية مناهجها الأساسية ومبادؤها التى ربما استعارتها من ميادين أخرى دون تحليل ناقد لافتراضاتها الأساسية •

وفلسفة التربية تقوم بتحليل وتوضيح هذه المفاهيم التربوية التى نقيم عليها كثيرا من أحكامنا فى ميدان التربية مثل مفاهيم الخبرة — التكامل — التفاعل — التوافق — النمو ••• الخ •

ويخلص أصحاب هذا الرأى الى أن هذه هى مادة فلسفة التربية ، أما عن أهدافها فهى ازالة الغموض الفكرى وحسم المتناقضات المنطقية وتأهيلنا لكى نقول ما نريده فى التربية بانتظام ووضوح وتسلسل منطقى ، بل ان بعض هؤلاء يقول بصراحة أن هدف فلسفة التربية لا يقتصر فقط على حسم المشكلات العملية التى يواجهها المربون انما هدفها توضيح المشكلات الفكرية والمفاهيم التربوية الغامضة •

الاتجاه الثالث :

هذا الاتجاه يعتبر فلسفة التربية اشتقاقا من موقف فلسفى أو تطبيقا له •

وفلسفة التربية فى نظر هذا الموقف تقف فى منتصف الطريق بين الفلسفة العامة والنشاط التربوى وتصبح فى مركز الوسيط الذى

---

(1) See : Archambault, R. (ed) : Philosophical Analysis and Education. Routledge and Kegan Paul. London 1972. p. 17.

يتقبل موقفا فلسفيا نما فى حالات كثيرة فى انفصال عن النظام التعليمى وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ثم يحاول أن يستخرج من هذا الموقف أهدافا تربوية لكى تطبق فى ميدان التربية .

ويقول واجنر Wegener مثلا : « ان فلسفة التربية هى تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية ، وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادىء والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التى تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية » . ويشاركه فى هذا الرأى أرنود ريد Arnaud Reid استاذ فلسفة التربية بجامعة لندن (1) .

فاذا أخذنا أهداف التربية مثلا وجدنا أنها تتضمن نوعا من التأمل الذى يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المألوف ، ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف الحياة فلا مناص من أن نطبق ما تصل اليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى وهذه نغمة مألوفة فى كثير من المجهودات التى تبذل لتحديد ماهية فلسفة التربية .

الاتجاه الرابع :

اتجاه يرى أن فلسفة التربية يمكن — بل لابد — أن تكون ميدانا مستقلا عن الفلسفة .

ويتزعم هذا الاتجاه فوستر مكمرى Foster Mcmurray الذى يهاجم الاتجاهات الثلاثة السابقة ، الاتجاه الاشتقاقى فى فلسفة التربية والاتجاه الذى ينكر وجود مادة وهدف لفلسفة التربية ، والاتجاه الذى يطابق بين فلسفة التربية وفلسفة التحليل . ويرى مكمرى أن فلسفة

(1) See : Reid, L. A., Philosophy and the Theory and Practice of Education in : Philosophical Analysis and Education, by Archambault, R. (ed) Routledge and Kegan paul London. 1972. p. 26.

التربية علم متميز له مشاكله ونظرياته ومناهجه التي يمكن أن تزداد تحديدا وتهذيبا وبلورة ، وأن هذه لا توجد خارج علم فلسفة التربية في أي علم آخر . ويقول اننا لابد أن نغير نقطة البدء التقليدية في فلسفة التربية فلابد أن نبدأ بدراسة العملية التربوية بدلا من أن نبدأ بموقف فلسفي أو نظرية فلسفية ثم نحدد المشكلات الفريدة التي تتميز بها هذه العملية .

لن هكمرى لا يحارب الفلسفة على الاطلاق انما يؤكد أهمية الافادة منها ومن سائر ميادين المعرفة الأخرى وبخاصة العلوم الاجتماعية التي تنمو بشكل متزايد ومثمر .

وهكمرى لا يريد أن يفصل بين الفلسفة وفلسفة التربية ولكنه يرفض اعتبار الفلسفة الأساس الوحيد الذي يقوم عليه التفكير النظري في التربية ويرفض اخضاع فلسفة التربية للفلسفة ، وبالتالي يرفض الرأي القائل بأن فلسفة التربية هي الفلسفة أو هي تطبيق للفلسفة أو اشتقاق منها .

وظيفة فلسفة التربية :

يمكن القول بصفة عامة بأن لفلسفة التربية وظيفتين رئيسيتين :

الأولى : أنها تساعدنا على التفكير في المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة . وهذه هي الوظيفة التوضيحية لها التي تساعدنا على أن نكون أكثر وعيا وإدراكا لأبعاد الموضوعات الهامة ، كما أنها تساعدنا في تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب في الرأي وسلطان الأفكار التقليدية القديمة .

وهذه الوظيفة تتعلق بدور فلسفة التربية في تحسين السياسات والقرارات التربوية . واذا لم تؤد فلسفة التربية الى مثل هذا التحسين فانها تكون مجرد تمرين عقلي .

الثانية : الوظيفة الثانية لفلسفة التربية أنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا . وهي بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة ، كما أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف .

وهكذا تكون فلسفة التربية موجهة للعمل التربوى وهمزة الوصل بين المستوى النظرى للتحليل الفلسفى والمستوى العملى للقرارات والاختيارات التربوية .

ويمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية والتطبيق فى مجال التربية بطرق ثلاثة :

١ — أنها ترتب نتائج فروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية ، بما فى ذلك مكتشفات التربية ذاتها ، وذلك فى نطاق نظرة شاملة إلى الإنسان ونوع التربية الذى يليق له .

٢ — أنها تمحص وتوصى بالأهداف والوسائل العامة للعملية التربوية .

٣ — أنها توضح وتنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التى تجعل للعملية التربوية معنى محددا واضحا .

وظيفة فيلسوف التربية ؟

اذا نحن حاولنا أن نعرض لوظيفة فلسفة التربية بصورة أخرى فى خطوات اجرائية يمكن أن نقول بأن فيلسوف التربية يمكنه أن يقوم بعمل واحد أو أكثر من هذه الأعمال :

اولا : فى المجتمع الذى يوجـد فيه نظـام واحد للتعليم تحكمـه نظرية تربوية واحدة يستطيع فيلسوف التربية أن :

(أ) يحلل المفاهيم التربوية والمنطـق المستخدم فى التربية وذلك ليحمل الناس على التفكير فيها بصورة أكثر وضوحا وتحديدا وأكثر منطقية •

(ب) يسعى لمساندة نظـام التعليم القائم بتقـديم حجج وأدلـة فلسفية تساند الأهداف الموضوعية والطرق المستخدمة •

(ج) ينتقد النظـام التعليمى ويحاول اصـلاحه فى ضـوء نظـرية معينة للتربية يكون قد توصل اليها •

(د) يقوم ببسـاطة بتدريس الفلسـفة والمنطق لمربى المسـتقبل والآباء على أمـل أن يقوموا هم فى المسـتقبل بتطبيقها عـلى المسائل التربوية •

ثانيا : فى المجتمع الديمقراطى الـذى تقوم فيـه التربية ونظـام التعليم على نوع من التوازن بين الآراء المتضاربة ، فان فيلسوف التربية يمكنه أن يقوم بعدة أشياء منها :

(أ) قد يقوم بعمل شىء أو أكثر من الأمـور الأربعة التى سـبق ذكـرها •

(ب) قد يأخذ الفيلسوف زمام القيادة فى صياغة أو تحسين نظـرية وسطى للتربية • ويكون فيلسـوف التربية فى هذه الحـالة انتقائيـا •

(ج) قد يقوم فيلسوف التربية بتطـوير فلسـفة تربوية كاملة له ، وقد يقوم بتطبيقها فى مدرسة تجريبية خاصة كما فعل جـون

ديوى • وقد يقوم أيضا كما فعل جون ديوى بحث المجتمع على تبنى هذه الفلسفة التربوية والأخذ بها •

ثالثا : فى المجتمعات التى شهدت ميلاد ثورة اجتماعية قد يقوم الفيلسوف بتقديم فلسفة متكاملة لنظام التعليم ، وقد تكون هذه الفلسفة فى اطار أيديولوجى عامة توجه المجتمع الجديد كما فعل زعماء الاصلاح الاجتماعى فى مختلف المجتمعات والعصور •

اساليب دراسة فلسفة التربية :

قلنا ان الفلسفة تعنى الطريقة التى ننظر بها الى المعرفة وهى تتضمن تنظيم هذه المعرفة وتفسيرها وتوضيحها • ووسيلة الفلسفة فى ذلك اللغة وما تتضمنه من مفاهيم ومفردات • ولكن الفلسفة لا تستخدم اللغة العادية التى يستخدمها الأديب أو الكاتب وانما هى تعيد تشكيل اللغة لتحقق مزيدا من الوضوح وعمقا فى الفهم ، والطريقة التى يستخدمها هذا التشكيل تقوم على الحوار والمناقشة واثارة التساؤلات لينطلق من اجابة كل تساؤل الى تساؤل آخر ، كما تتضمن المعالجة الفلسفية الشمول واتساع النظرة والبصيرة والتأمل •

ولدراسة فلسفة التربية أساليب وطرق مختلفة من أهمها دراسة تطور الفكر التربوى عبر العصور المختلفة ، ومن خلال كتابات الفلاسفة الذين تناولوا موضوع التربية من أمثال أفلاطون وأرسطو ولوك وديوى وغيرهم • ولهذا الطريقة ميزة رئيسية هى أنها تساعد دارس فلسفة التربية على تكوين نظرة واسعة للمشكلات التربوية وتتبع الأفكار التربوية المعاصرة فى أصولها التاريخية • الا أنه يعاب عليها أنها تتطلب من الدارس أساسا عريضا نسبيا من التاريخ والفلسفة . كما أنها قد تبدو أحيانا غير مناسبة للتطبيق على مشكلات التربية المعاصرة.وهناك طريقة المدارس الفلسفية • وتقوم هذه الطريقة على أساس دراسة فلسفة

التربية من خلال المدارس الفلسفية المعروفة كالمدرسة المثالية أو الواقعية أو التجريبية وغيرها ، وميزة هذه الطريقة أنها تدرس فلسفة التربية فى اطار متكامل ، ثم أنها تتيح مجال المقارنة بين هذه المدارس وابراز أوجه الشبه والاختلاف .. ولكن يعاب على هذه الطريقة أن دارس فلسفة التربية قد لا يجد من بين هذه المدارس مدرسة يرضى عنها تماما ، فقد يتفق معها جانب ويختلف معها فى جانب آخر وعليه أن ينتقى العناصر التى توافقه من بين كل هذه المدارس وهناك طريقة المشكلات أو الموضوعات ، وتقوم هذه الطريقة على دراسة مشكلات أو موضوعات من التربية بطريقة فلسفية مثل مشكلة الطبيعة الانسانية أو مشكلة الحرية أو القيم أو الأهداف التربوية وغيرها من المشكلات .

حقيقة الكون (مدخل انطولوجى) :

هناك تفسيرات مختلفة لحقيقة الكون ، وقد اجتهدت الفلسفات المختلفة للوصول الى حقيقة هذا الكون وتفسيره .

فالفلسفة المثالية ترى أن هذا العالم بمظاهره المادية وكائناته المختلفة لا تمثل حقيقته وانما تمثل مشكلة الظاهر وصورته الخارجية العارضة أو الكامنة أما جوهر الكون وحقيقته فهى مجردة خالدة لأنها تقوم على أساس الأفكار والمثل الكامنة الباقية . فالأفراد يختلفون فى المظهر والشكل والطباع ولكنهم جميعا ينتمون الى فكرة واحدة وعالم واحد هو فكرة أو عالم الانسانية ، والأفراد غير خالدين أما الفكرة الانسانية فخالدة وباقية ، وهكذا نجد أن المثالية ترفع من شأن الفكر وبالتالى العقل .

وقد عاشت الفلسفة المثالية منذ العصور القديمة لكنها انتشرت بصفة خاصة فى العصور الوسطى وهى العصور التى اصطبغت الحياة

فيها بالصبغة الدينية فى الشرق والغرب على السواء • فقد كانت المثالية أقرب إلى الحياة الروحية والدينية ووجدت فيها مرتعا خصبا •

وفى ظل الفلسفة المثالية ترتفع مكانة المعرفة والنظرية الانسانية والفعلية وزاد الاهتمام بتدريس المواد التى تربى العقل كالجدل والمناظرة والمنطق والخطابة والأدب والاهتمام بالمعارف النظرية •

أما الفلسفة المادية فترى أن حقيقة هذا الكون مادية وأن المادة هى أساس هذا الكون وأنها تأخذ أشكالا مختلفة • وهذا يعنى فى نظر هذه الفلسفة أن المادة أصل الوجود وأن كل ما هو مادى يعتبر موجودا حقيقة لا ريب فيها • أما ما عدا ذلك من المعانى والأفكار فهى نتيجة لهذه المادة وقدرته عليها • ويؤمن الماديون بأن العالم يخضع فى ضوء حقيقته المادية لمجموعة من القوانين الثابتة التى تتحكم فيه وتسيره ، وأن وظيفة الانسان اذا كان يريد السيطرة على هذا العالم أن يتوصل الى معرفة هذه القوانين •

وهكذا تقوم الفلسفة المادية — كما هو واضح من اسمها — على الايمان الشديد بقيمة المادة والقيمة المادية للاشياء •• وهى تنظر الى كل مظاهر الكون والحياة نظرة مادية ، كما أنها تقر حدوثها فى ضوء قوانين المادة •• وهى تسلم بأن هذا العالم الذى نعيش فيه يتكون من مادة ولا شىء غير ذلك •• وأن المادة التى يتكون منها العالم تأخذ صورا وأشكالا مختلفة •

وهى خلافا للفلسفة الانسانية أو المثالية تنكر وجود عالم المثل والمعانى والمفاهيم لأنها أشياء غير ملموسة بالحواس • لأن الحواس فى نظر الفلسفة المادية المعيار الذى يتم على أساسه التفرقة بين ما هو موجود وما هو غير موجود •

ويعتقد الماديون أن هذا العالم يسير وفق قوانين ثابتة وأنه يتطور

وفق هذه القوانين وأن الانســان يستطيع أن يسيطر على هــذا الكون ويسخره لصالحه من خلال معرفته لهــذه القوانين • بل ان الظــواهر الاجتماعية والنفسية ما هى الا ظواهر لهــا أسبابها المادية التى يمــكن الوقوف عليها ومعرفة أسبابها ونتائجها • فالنشاط العقلى ما هو الا نتيجة لتأثير العوامل المادية على مخ الانســان •• والعقل ليس الا حصــيلة الخبرات الحسية المادية والمشتقة من عالم المادة •

والفلسفة المادية لها أصولها التاريخية البعيدة التى تمتد بجذورها حتى فلاسفة الاغريق الذين قالوا بأن المادة أساس تكون هذا العــالم • أما فى التفكير الحديث فأشهر الفلسفات المادية هى المادية الجدلية التى تفسر العالم فى ضوء قوانين مادية •

وهكذا نجد أن الفلسفة المادية تعلى من شأن المادة وهى لهذا تولى اهتماما كبيرا للعلوم الطبيعية التى تفسر المادة وتتوصــل الى قوانينها •

أما بالنسبة لنظرة الاســلام الى الكون فسنشير اليها فيما بعــد فى الفصل العاشر فى كلامنا عن فلسفة التربية الاسلامية • ويمكن الرجــوع اليهــا •

نظرية المعرفة والتربية : (مدخل ابستيمولوجى)

تتناول نظرية المعرفة أو الابستيمولوجيا المعــرفة كمسألة شــاملة وتستهدف استكشاف ما تتضمنه فى عملية المعــرفة • وهى تقــدم بعض التساؤلات مثل : هل هنــاك شىء مشــترك بين جميع المناشط المختلفــة التى تطلق عليها لفظ « معــرفة » ؟ وهل المعــرفة نوع معين من الفعــل العقلى ؟ اذا كان الأمر كذلك ، فما الفرق بين المعــرفة وبين الاعتقــاد ؟ وهل نستطيع أن نعرف أى شىء خارج نطاق الموضــوعات التى توقفنــا عليه حواسنا ؟ وهل تختلف معرفة الموضوع المعروف عن حقيقته ؟

والباحث في طبيعة المعرفة يختلف عن عالـم النفس في أنه لا يولى اهتمامه الى جمع الوقائع وتصنيفها واخضاعها للتحليـل الاحصائى ، فقد يكون لديه أفكار عن كيف يفكر الناس وكيف يحسون ، ولكنه لا ينشـد القدرة على تفسير تلك الأفكار بطريقة علمية . انه يقوم باختبار المفـاهيم السيكولوجية المناسبة لموضـوعه كالادراك والذاكرة والتمـزيز ، وذلك بقصد تحديد ما اذا كانت متسقة بالضرورة مـع الوقائع بل مع بعضـها البعض . وهو ينشد تحليل معـانى تلك التعبيرات ويعرف اسـتخدامها السيكولوجى وبوجه عام فان المشكلات المعرفيـة الرئيسية هى تقـرير وتقدير الأسس الراسخة التى تقـوم عليها المعـرفة والتى على أساسها تعمـل .

القضايا الرئيسية لنظرية المعـرفة :

يمكن القول بأن هناك ثلاثة قضـايا رئيسية تدور حولهـا نظـرية المعـرفة :

القضية الأولى : امكانية المعرفة وحدودها وصحتها :

وتتناول هذه القضية موضـوع تحصيل المعرفة أى هل يمكن تحصيل المعـرفة ؟

يرى العقليون والتجريبيون أن لدى الانسان القـدرة على معـرفة الأشياء اما بواسطة الادراك الحسى أو التفكير .. ويؤمنون بأن المعرفة سواء كانت عقلية أو حسية صادقة على اطلاقها وليس هناك ما يدعو الى اختبار صدقها .

ويفكر أصحاب مذهب الشـك قيام المعرفة أصـلا ويجعلون الفـرد مقياسا للمعـرفة .

القضية الثانية :

تتعلق بالطرق والوسائل التى يحصل بها الانسان على المعرفة .. هل هو العقل أو الحس أو الالهام أو الحدس . وقد انقسم الفلاسفة ازاء هذه القضية الى قسمين رئيسيين :

(أ) فريق منهم هم العقليون يرون أن المعرفة تكتسب عن طريق العقل لا الحواس وأن المعرفة المستمدة عن طريق العقل هى المعرفة التى يمكن أن نثق فيها ، فى حين أن الحواس لا يمكن أن تكون وسيلة للمعرفة لأن الحواس مضللة وخداعة ومخطئة ولا يمكن الاطمئنان الى المعلومات المتحصلة عن طريقها ، ويمكن أن يرد على العقليين بأن العقل رغم أهميته فى تحصيل المعرفة قد يصدق عليه ما يصدق على الحواس من الخداع والتضليل والتزييف . وقد عبر الشاعر العربى عن ذلك بقوله :

فى زخرف القول تزيين لباطله
والحق قد يعتريه سوء تعبير

تقول هذا مجاج النحل تمدحه
فان تعب قلت ذا قئ الزنابير

مدحا وذما وما جاوزت حدهما
حسن البيان يرى الظلماء كالنور

(ب) الفريق الثانى هم الحسيون والتجريبيون الذين يرون ان المعرفة تستمد عن طريق الحواس والادراك والتجربة . فكل ما ندركه بالحواس هو معرفة حسية وبتراكم هذه الادراكات والمعارف الحسية تتكون تجارب الانسان .. ويذهب الحسيون الى القول بأن العقل نفسه يعمل فى اطار ما تمده به الحواس ، يقول جون لوك :

« .. ان العقل يسبح مسافات بعيدة يفكر ويتأمل لكنه فى كل هذا لا يخرج قيد أنملة عما أحدثه به الحواس أو التأمل .. » .

وتنقسم المعرفة فى رأى ابن سينا الى ثلاث أنواع : معرفة بالفطرة ومعرفة بالفكرة ومعرفة بالحدس ، فأما المعرفة بالفطرة فهى معرفة لمبادىء الأولى كقولنا « الكل أعظم من الجزء » وأن الواحد نصف الأثنين . وأما المعرفة بالفكرة فهى معرفة مكتسبة وتكون أكبر من مجهود النوع الأول ولا يدركها الا من وصل الى مرتبة العقل المستفاد . وهناك نوع ثالث من المعرفة هو المعرفة بالحدس .. فمن الناس من لا يحتاج فى أن يتصل بالعقل الفعال الى كبير عناء والى تخريج وتعليم ، بل تراه كأنه يعرف كل شىء بنفسه حدسا بلا قياس وبلا معلم كأن فيه روحا قدسية . وهذا الاستعداد الحدسى ليس على درجة واحدة فى جميع الناس وانما هو متفاوت تفاوتا لا ينحصر فى حد .

أما الفارابى فيؤكد فى نظريته للمعرفة على أهمية الحس فيقول : « فالمعارف انما تحصل على النفس بطريقة الحس » .. ويستشهد بقول أرسطو فى كتاب « البرهان » « ان من فقد حسا فقد علما » . بيد أن الفارابى لا يلغى دور العقل بل يؤكده لأنه يرى أن المعرفة لا تحصل للانسان بمجرد مباشرة الحس للمحسوسات وانما بعد تدخل قوى نفسية .. يقول الفارابى :

« .. وقد يظن أن العقل تحصل فيه صورة الأشياء عند مباشرة الحس للمحسوسات بلا توسط وليس الأمر كذلك .. بل بينهما وسائط وهو أن الحس يباشر المحسوسات فتحصل صورها فيه ويؤديها الى الحس المشترك حتى تحصل فيه فيؤدى الحس المشترك تلك الصور الى التخيل والتخيل الى قوة التمييز ليعمل التمييز فيها تهذيبا وتنقيحا ويؤديها منقحة الى العقل .. » .

القضية الثالثة :

تتعلق بطبيعة المعرفة نفسها .. وقد انقسم الفلاسفة ازاءها الى مثاليين وواقعيين .

أما المثاليون فيرون أن المعرفة لا تتمثل فى ظواهر الأشياء أو مظاهرها الخارجية وانما فى جوهرها والفكرة التى وراءها . فما نراه من مظاهر مادية للأشياء ليس حقيقة هذه الأشياء وانما هى رموز لحقيقتها وجوهرها . وعلى هذا ليست المعرفة ادراك الأشياء كما هى فى الواقع ، كما أن المظهر الخارجى لهذه الأشياء لا يعنى الأشياء ذاتها والعالم الخارجى ما هو الا نتاج عقولنا .

وأما الواقعيون فينتقدون المثاليين ويذهبون الى القول بأن ما نراه من أشياء هى حقيقة هذه الأشياء وجوهرها .. وليس هناك أى معنى باطنى آخر لهذه الأشياء وأن العالم الخارجى هو فى حقيقته كما ندركه بعقولنا وحواسنا . وأن ادراكنا للأشياء كما هى فى الواقع هو المعرفة .

وينقسم علماء المسلمين بالنسبة لطبيعة المعرفة الى فريقين :

أحدهما يرى أن المعرفة توقيفية أى أنها توقيف من الله على عبده ، ويستدلون على ذلك بقوله سبحانه وتعالى : « وعلم آدم الأسماء كلها » فاذا كان آدم أبا البشر والله سبحانه وتعالى علمه الأسماء كلها فهو قد علمها لذريته من بعده .. وقوله تعالى « قالوا سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم » .

والرأى الثانى يرى أن المعرفة مكتسبة وهو رأى يستند الى أسانيد من القرآن الكريم منها قوله تعالى : « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » .

أنمــاط المعــرفة :

شغل الفلاسفة والعلماء بالحديث عن المعرفة وأنواعها ومصادرها ، ويمكن القول بأن أهم أنماط المعرفة التى تقوم عليها التربية هى :

١ ــ المعرفة اللدنيــة :

المعرفة اللدنية هى المعرفة التى يكشفها الله للانسان ، والله عز وجل فى معرفته غــير المحــدودة يلهم بعض النــاس المختارين ويوحى لهــم بتعاليمه ليحملوها لى الناس وتكون متاحة أمام جميع الجنس البشرى • وترد هذه المعرفة عادة على لسان الرسل والأنبياء كما توجــد فى الكتب السماوية المقدسة وغــيرها من الكتب الدينية لمختلف أجنــاس البشر • وسنفصل الكلام عن هذه المعرفة بالنسبة للاسلام فيما بعد •

٢ ــ المعــرفة الحدســية :

يقصد بالحدس المعرفة التى يصل اليها الانســان دون أن يستطيع البرهنة على صحتها • ومصــدرها يكون عادة احساس أو شــعور داخلى أو ما يطلق عليه أحيانا فى استعمالاتنا العــادية « الحاسة السادسة » •

ويطلق أحمد أمين فى كتابه الأخلاق كلمة « اللقانة » على ما نســميه هنا الحدس • وأساس هذه التسمية فى نظره لغوى • تقــول لقن الشىء أو الكلام فهمه « وغلام لقن »أى سريع الفهم والاسم اللقانة أى سرعة الفهم • وكلمة الحدس أقرب لا شك الى المعنى المقصــود منها والــذى ينصرف الى القوة الباطنيــة التى تدرك أن الشىء خــير أو شر بمجــرد النظــر اليه من غير نظــر الى نتائجه •

ولعل الحدس أكثر طرق المعرفة اتصالا بشخصية الفرد (١) . وهو يحدث على أساس ما يطلق عليه علماء النفس اسم المستوى الأدق من الوعي أي تحت « عتبة الشعور » ، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالشعور الوجداني، ويتباين عن العمليات المنطقية التي ترتبط عادة بالتفكير في المستوى الشعوري . ونحن كأشخاص نشاهد بالبصيرة أن شيئا ما هو الواقع .. فهنا نفهم المعرفة مباشرة .. ومع هذا فاننا لا نعرف كيف اكتسبنا هذه المعرفة وليس سوى شعور وجداني عنيف يبدو مقنعا لنا بأننا قد اكتشفنا ما كنا نتطلع اليه .

ويكون الحدس في كثير من الأحيان موازيا لغريزة صارت احساسا ذاتيا ومن ثم فان كثيرا من الناس ينظرون اليه باعتباره المصدر الحقيقي الوحيد للمعرفة ويسمى الحدس « الأسلوب العقلي والنفسي للوصول الى صيغ مقبولة ظاهريا ولكنها غير نهائية بدون الدخول في خطوات تحليلية بحيث يمكن اعتبار مثل تلك الصيغ نتائج صحيحة أو غير صحيحة في ضوئها ، وهذا ليس معناه أن الحديث حول احدى النظريات العلمية مثلا يتأتى للفرد بغض النظر عن معرفته بالعلم . فما لم يكن الشخص على أنفه بمدى المعرفة المتضمنة وبنائها ، فلا يمكن أن يكون هناك حدس حقيقي حولها .

والحدس ليس احتكارا بأية حال للاولياء والنساك والقديسين ..

---

(١) انظر قصة اوتولوى التي تتعلق باحدى الأفكار التجريبية التي زحفت الى لا شعوره بينها كان نائما . لقد كانت هذه الفكرة اساس تكوين النظرية الكيميائية الخاصة بنقل التيار العصبي التي نال عليها جائزة نوبل في الفسيولوجيا والطب لعام ١٩٢٦ يقول الدكتور لووي بهذا الصدد : « ان قصة هذا الاكتشاف تظهر أن احدى الأفكار قد تنام لعشرات السنين في العقل اللاشعوري ثم تعود فجأة واكثر من هذا فانها تشير الى اننا ينبغي أن نثق احيانا في الحدس الفجائي دون تشكك كثيرا جدا فلو انى كنت قد تناولتها بعناية في أثناء النهار ، كنت بلا شك قد اغضيته عن هذا النوع من التجارب التي أضطلعت به وكان من حسن الحظ انه في لحظة الحس الباطني انني لم افكر بل اقدمت على العمل » .

فالواقع أن العلماء والأدباء والمفكرين الذين خبروا لحظات من التأمل العميق يشهدون جميعا بأن بعضا من أهم انجازاتهم الابداعية حدثت بعد اتباع بصائر فجائية أو لحظات من الالهام ، على أن الحدس وحده يحتمل ألا يكون مصدرا للمعرفة يعول عليه .. فلابد أن يختبر فى ضوء مفاهيم العقل والمدركات الحسية .. فالتفكير الحدسى والتفكير التحليلى ينبغى أن يكمل الواحد منهما الآخر ، ويجب أن تتحقق النظريات العملية الحدسية بواسطة الاجراءات العلمية العادية قبل أن يعلن عن صحتها والتعويل عليها .

والمدرسة قد تجد صعوبة فى تنمية الحدس لدى التلميذ وهذا يرجع الى حد بعيد لعدم خضوع الحدث للتنبؤ ولأنه خاصية شخصية الى أقصى حد .. ولكن الحدس كما يؤكد بعض العلماء جانب أساسى فى التفكير الانتاجى ، ليس فقط فى فرع الدراسة الأكاديمية الرسمية ، بل وأيضا فى الحياة اليومية ، ويجب العمل على صقل القدرة الحدسية لدى التلميذ باعتبارها مصدرا أصيلا للقدرة الابداعية والواجب على المدرس أن يكون قادرا على التمييز بين ما لدى التلميذ من « حس باطنى بارع » وهو الحدس وبين الحيلة البارعة التى قد يستخدمها فى اخفاء الجهل . ولقد يكون على المدرسين أنفسهم أن ينموا لديهم قدرات أكبر من الحدس حتى يقفوا على الحدس لدى الآخرين .

٢ ــ المعرفة العقلية :

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل والتأمل الفكرى واستنتاج حقائق غير مدركة بالحواس ، فالاستدلال العقلى مسلك من مسالك اكتساب المعارف والعلوم وما يرتبط ذلك الاستدلال العقلى من تحليل وتركيب وقياس واستنتاج وربط . والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التى تحث المسلمين على استخدام عقولهم وتفكيرهم فى الاختيار والتمييز والمفاضلة ، بل وتحث المسلمين أيضا على تحكيم العقل فى

الأمور التى لم يرد فيها نص دينى صريح ، ولقد ارتقى اللـه بالانسـان بأن جعل له عقلا يميز به وهو مطالب بأن يستخدم هذه النعمة التى أنعم الله بها عليه . والعقل مصدر هام للمعرفة التى منها نستمد أحكاما ينسق بعضها مع بعض .. فمثلا نجد أن الحقائق المنطقية والرياضية هى أنواع من المعرفة التى تحتكم الى العقل . خذ مثلا القضية القائلة بأن القولين المتناقضين لا يمكن أن يكونا صادقين فى نفس الوقت ، أو القضية القائلة بأن الخطين المتوازيين لا يلتقيان .. فهاتان القضيتان مستقلتان عن الأمثلة الواقعية وغير مستمدتين من الحواس . انهما صحيحتان بغض النظر عن خبرتنا بهما .

وهؤلاء الذين يؤكدون أن العقل هو العامل الهام فى المعرفة يعرفون باسم العقليين وهم يعترفون بما تقدمه الحواس للمعرفة فى شكل حقائق مجردة وفى شكل انطباعات منفصلة . ولكنهم يعتقدون أن الفكر يقوم بتفسير وتنظيم هذه الأجزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن نطلق عليه اسم المعرفة الثابتة ذات القيمة .

على أن المعرفة المستفادة من خلال العقل لها حدود هامة .. فهى تنحو الى أن تكون مجردة ، ذلك أنها تتناول عالم العلاقات والمعانى ولا تقدم سوى فهم ضئيل لعالم الأشياء . وحيث ان حياتنا منغمسة بلا مناص فى العالم الفيزيائى المادى . فاننا بحاجة الى عون من الأنماط الأخرى من المعرفة وأكثر من هذا فان عملياتنا العقلية قد تكون متأثرة بالتحيزات والاهتمامات والميول التى تمنع العقل فى الغالب من أن يكون موضوعيا .

ويستخدم العقل الصرف أو البحث أو المجرد فى نطاق أضيق فى الوقت الحاضر عما كان عليه الحال فى العصور القديمة للفلسفة عندما اعتقد الانسان أن العقل وحده هو المهيمن ومع هذا فلا يزال هو الفيصل والقاضى فى المعرفة اذا ما أريد للمعرفة أن تكون معقولة ، فهنا

يجـد العقل نفسه فى وضع صعب بلا ريب ، ذلك لأن العقل البشرى كما يبدو يجب أن يحكم على نفسـه بالفعـل .. وقد حث الاسـلام على استخدام العقل والتفكير وجعلهما أساسا للمسلم الحـق الذى يتقى الله حـق تقـاه .

٤ ــ المعـرفة الحسـية :

تعرف المعرفة التى تأتى عن طريق الحـواس بالمعرفة الحسـية . فنحن نشكل صـورتنا عن العـالم من حولنا عن طريق البصر والسـمع والشم واللمس والذوق ، وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظاتها .. ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما ننظر ونرى ، بينما نكتسب المعرفة العقلية عندما نتأمل الأشياء من خلال العقل .

وعلى الرغم من أننا نعتمد على حواسنا بالنسبة لمعرفتنا المتعلقـة بالحياة اليومية فان هذه الحواس تخدعنا فى بعض الأحيـان ، كمـا هو الحال فى المثال التقليدى الخاص بالعصا التى تبـدو منحنية فى المـاء ، ولكن يتضح أنها مستقيمة عندما نقوم بلمسها . ولقد تؤثر أيضا انحيازاتنا فى طريقـة رؤيتنا .. ففى بعض الأحيـان نـرى ما تكفينا لرؤيتـه ، لا ما هو واقـع بالفعل .

ولقد تقل دقة حواسـنا أكثر فأكثر بسـبب بعض العنـاصر كالبرد والضباب والحرارة والصوت ، ومع هـذا فان للحواس دورها الخـاص الذى تلعبه فى تشكيل المعرفة .

ويرتبط منهج العلم ارتباطا وثيقا بهذا الجانب بالذات من نظـرية المعرفة وذلك لأن العلم الحديث تجريبى . فالنظـريات أو الفروض تختبر من خـلال التجـارب للوقوف على أحسنها فى شرح ظاهـرة معينـة .. ويعتمـد النجـاح على كثير من العوامل مثل ابعـاد العناصر الغريبـة

أو المزائفة ، وعلى جمع المعلومات بعناية وعلى التخطيط للبحث تخطيطا سليما واختيار المناهج ، وعلى اتجاه المجرب وقدرته . ومع هذا فان خلاصة التجربة لا يتوقع منها على الاطلاق أن تبرهن أو أن تدحض أحد الفروض بطريقة قاطعة . فالتجربة قد تقف عند مجرد تقديم النتائج باعتبارها محتملة الى حد ما . وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفة وثوقا من بين أنواع المعرفة الأخرى كما قد يزعم البعض . فهى تتخذ مكانتها جنبا لجنب مع الأنماط الأخرى كاحدى الطرق المؤدية الى فهم الحقيقة .. ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع وبين الاعتقاد والايمان والمعرفة .

ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التى تكتسب المعرفة بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحى أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب . واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف ذيوعا . وهذا لا يعنى أن الطرائف الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس فان المدرس يستطيع أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالادراك الحسى وحده سوف يزيغ وقائع ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة الى العقل لكى نركب فيما بين المكتشفات التجريبية وأن نوحد فيما بينها فى نظرية أو قانون بيد أن التفكير المنطقى اذا ما ترك يعمل وحده ، فانه سوف يصبح خاويا من المضمون ، وتعمل كل من المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية والمعرفة الوثقى والنقل عن السلف أحسن من الأخريات جدا فى مواقف الحياة المختلفة .. والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ بالنسبة لأى شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها ، والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ » ، ولسوف تعتمد الاجابة الى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها . فالمواد تختلف فى طبيعتها وبالتالى تختلف فى استخدام نوع المعرفة الموصل اليها ، فالمعرفة

اللدنية تـكون أكثر استخداما فى العلوم الدينية والمعـرفة العقليـة فى العلوم الطبيعية والرياضية .. وهكذا .

نظـريات الحقيقة : (١)

هناك أربع نظريات رئيسية تتعلق بطبيعة الحقيقة هى :

١ ــ نظرية التماسـك Coherence
٢ ــ نظرية التطـابق Correspondence
٣ ــ النظرية البرجماسية Pragmatism
٤ ــ النظرية التشكيكية Skepticism

نظرية التماسـك :

تقول نظرية التماسك أو الترابط المنطقى أن الحقيقة هى مجمـوعة مترابطة من الأفكار وأن أى فكرة تعتبر صادقة أو حقيقية عنـدما ترتبط أو تتماسك مع باقى مجموعة الأفطار . وفقا للفلسفة المثالية فان المعـانى والأفكار التى يتوصل اليها العقـل تكون حقيقة وصـادقة اذا هى ثبتت لتحليل وترابطها المنطقى . وعلى هذا فان المدرسـة يجب أن تركز على الأفكار وأن تستهدف التربية تنمية معرفة الحقيقة والوصول الى الحكمة بتطبيق الحقيقة وذلك لتصل فى النهاية الى تنميـة ارادة التلميذ للتحلى بالكمال والنمو الشخصى المتكامل .

نظـرية التطـابق :

تقوم نظرية التطابق على أساس أن الحقيقة توجد عندما تتطـابق الفكرة مع الشىء الذى تصفه أو تتعلق به . أى عندما تتطابق الفكرة مـع

---

(1) See : Callahan, S. and Clark, L. : Foundations of Education. Mac Millan Pulishing co. n. Y. 1977.

الواقع . ولذلك نجد أن الفلسفة الواقعية تؤكد ذلك وترى أن التجـربة المستمدة من الحواس تكون وصفا حقيقيا للاشياء فى الطبيعـة اذا تحقق من تطابقها .. وهـذا يعنى أن الحقيقة يمكن اكتشـابها ، ولذلك تؤكـد الفلسفة الواقعية بصفة عامة على أهمية المعلومات وتحصيلها فى التربيـة والتعـليم .

النظـرية البراجماسية :

تؤكد النظرية البراجماسية أن الفكرة أو الحقيقة توجد فى مترتباتها أو ما يترتب عليهـا وأن معنى أو فكرة يمـكن اختيـاره . واذا ثبتت أن للفكرة قيمة فان الحقائق الخارجية تتفق مع الفكرة . فالحقيقـة اذن هى شىء يحدث للفكرة ومن ثم فالحقيقـة تتولـد ولا تكتشـف كما تـدعى الواقعية . ولا توجـد حقيقة ثابتة أو على اطلاقها . فالحقيقة متغـيرة ونسبية لأنها تتعلق بمشكلات وخبرات فردية فى بيئة متغيرة .

ويرجع تطوير النظرية البراجماسية كما ذكرنا فى مكان آخـر الى التراث الأمريكى لا سيما على يد شـارلز بيرس ووليم جيمس ، وعمـل جون ديـوى من بعـدهما على تعديلها الى ما عرف بالاسـم الأداتيـة أو الزرائعية Instrumentalism التى تؤكد على النتائج الاجتماعية للفكرة التى اختبر صدقها تجريبيا ، ولذلك تعـرف البراجماسية أيضا بالتجريبية .. وقـد كان للبراجماسية تأثير كبير على التربيـة فى تأكيـدها عـلى الديمقراطية والفردية وحل المشكلات .

نظـرية الشك أو الشكية :

تنكر النظرية الشكية احتمال الوصول الى الحقيقة . ذلك أن معرفتنا محصورة فى نطاق المعلومات التى نستمدها عن طريق حواسنا ، ومن ثم فمن الممكن الوصـول الى معـرفة حقيقية كاملة عن عالمنـا الذى نعيش

فيه ، ويصر التشككيون على استخدام الطرق العلمية فى البحث والوصول الى المعرفة رغم ايمانهم بأنه حتى هذه المعرفة هى احتمالية وليست يقينية .

تطبيقات نظرية المعرفة على التربية :

تعتبر المعرفة نقطة انطلاق رئيسية للتربية بيد أن الاختلافات الفلسفية حول نظرية المعرفة يقودنا الى التمييز بين اتجاهين هامين وان كانوا مختلفين فبعض المربين يعتبر المعرفة قوة وآخرون ينظرون اليها على انها محصلة للتفكير .

المعرفة قوة :

ان أولئك الذين يعتبرون المعرفة قوة ينظرون الى أن الهدف الرئيسى من التربية هو تحصيل المعرفة ، وأن المادة الدراسية لها قيمة فى حد ذاتها لأنها تتضمن المعرفة التى تساعد التلميذ على اكتشاف الحقيقة والتوصل اليها فى بيئته الطبيعية ، كما أنها تضع الأساس للنمو الشخصى والثقافى للانسان المثالى . ويؤمن منظم أتباع الفلسفة الجوهرية والتواترية ـ كما سنشير فيما بعد ـ بهذه النظرة الى المعرفة .

المعرفة كمحصلة للتفكير :

يؤمن البراجماسيون الذرائعيون والتقدميون بأن المعرفة ليست الا محصلة للتفكير . ومن ثم فان الهدف الوحيد للتربية بالنسبة لهم هو مساعدة التلميذ على اكتساب طرائق التفكير أى كيف يفكر ؟

أما ماذا يفكر ؟ فهو تساؤل غير رئيسى للعمل التربوى فى نظرهم .. وهم يعتبرون أن التفكير يبدأ عندما يحس الفرد بمشكلة وعندها يحاول أن يعمل على حل هذه المشكلة . وتكون المعلومات والحصول

عليها وسيلة لحل المشكلة اذ أن المعلومات فى حد ذاتها لا قيمة لهـا الا بمقدار ما توفره من أساس لمساعدة الانسان على التغلب على المشكلات التى يواجهها .. ولهذا ينبغى على المدرسة فى نظرهم أن تركز نشـاطها بما فى ذلك المواد الدراسية على حل المشكلات .

اهتمامات التربية بالمعـرفة :

من الاهتمامات الرئيسية للتربية اكتشاف المعرفة ونقلها .. ولـكن ليس كل ما ينخرط تحت اسم التربية يمكن أن يطلق عليه اسم « معرفة » . ومن المهم اذن بالنسبة للمدارس أن يكون قادرا على تقدير الأسس التى تنبنى عليها دعاوى المعـرفة .

ويستطيع المدرس مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع ، وبين الاعتقاد والمعرفة . ولا يترتب على الاقتناع بأن المعتقـد صادق ، أن المعتقـد هو فى الحقيقة صادق ما لم يقابل مستويات المعرفة المعـول عليهـا .

ويجب أن يدرك المربى أن الدين يقدم المعرفة ، أعنى الدين يقـدم المعـرفة اللدنية ، وهو يسـمح بالمفاضلة بين أنمـاط معينة من المعـرفة أن يقول ان مستويات الحكم على ما يكون معرفة وما لا يكون انمـا هى ذاتها مسائل فيها أخذ ورد باستثناء هذه المعـرفة اللدنية .

ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطـرق التى تكتسب المعـرفة بواسطتها من خـلال الوحى ، والثقـة والحدس والعقـل والحـواس والتجريب .. واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعـارف تقبلا . وهـذا لا يعنى أن الطرائق الأخـرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس فان المدرس يستطيع أن يظهر أن الطـرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالادراك الحسى وحـده سوف يوفر وقائع

ومعلومات مجزأة .. ولكننا بحاجة الى العقل لكى نركب فيما بين المكتشفات التجريبية وأن نوحد فيما بينهما فى نظرية أو قانون . بيد أن التفكير المنطقى اذا ما ترك يعمل وحده ، فانه سوف يصبح خاويا من المضمون . ولقد لخص الفيلسوف الألمانى « عمانويل كانت » الاعتماد المتبادل بين التفكير المنطقى والادراك الحسى فى قانون المعرفة على النحو الآتى : « المفاهيم بغير مدركات حسية تعد خاوية ، والمدركات الحسية بغير مفاهيم تعتبر عمياء » ، وقد تعمل كل من المعرفة الحدسية والمعرفة اللدنية والمعرفة الوثقى authoritative أحسن من الآخريات جدا فى مواقف الحياة المتباينة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ لأى شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها .. والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ » ، ولسوف تعتمد الاجابة الى حد بعيد عن المادة التى يقوم بتدريسها :

والواجب أن يعتمد على فلسفته التربوية لأن الفلسفات المتباينة تؤكد أنماطا من المعرفة متباينة ، ومن ثم مناهج متباينة فى التدريس .

التربية وتنمية التفكير :

تتعلق دراسة التفكير بالمنطق لأن المنطق هو دراسة أساليب التفكير الصحيح . فهو يفحص القواعد المتعلقة بالاستدلال السليم التى تمكننا من أن نمر بنجاح من حجة الى أخرى . وهو يرسى المعايير ، مثل قانون التناقض وقانون الثالث المرفوع [1] وغيرها من المعايير التى تمكننا من تقدير الاتساق الداخلى للقضايا . ونحن نسير من خلال

---

(١) قانون التناقض يعنى أن النقيضين لا يجتمعان فى شىء واحد كأن يكون الشىء أبيض وأسود فى وقت واحد أما قانون الثالث المرفوع فهو شرط لقانون التناقض وهو يعنى أن الشىء اما موجود أو غير موجود ولا ثالث بينهما .

الأمور التى سبق أن برهن عليها الى شىء آخــر أكثر ما يكون احتمالا •• فاطفال المدارس يستخدمون بالاستدلال عندما يخبرون مدرسهم مثــلا بأنهم عرفوا أن الدنيا قد أمطرت لأن الأرض كانت مبتلة •• بيــد أن استنتاجهم ليس قاطعا بدرجة كافية بحيث يجعل استدلالهم متينــا •• ذلك أن الأرض تكون ابتلت لأن البستانى قــد أطلق خرطومه عليهــا • ويعتبر المنطق المنهج الذى يستخدمه الانسان عنــد ممارسته للفلســفة وهذا المنهج هو الذى يســاعدنا فى تحديد القوانين أو القواعد لميــدان الفلســفة • وقد كان لدراسة المنطق الفضل فى تطــوير أساليب البحث العلمى ومناهجه وهو ما يمثل اسهاما هاما من الفلســفة فى خدمة المجــال العلمى كما أشرنا •

ويتحتم عــلى المدرس أن يتلقى بعض التــدريب على المنطق وذلك لأن من أهم مسئوليات المدرس أن يصقل فى الطلاب القدرة على التفكير بوضوح ودقة • وهناك أنماط متعددة للمنطق منهــا المنطق الصورى أو الشــكلى أو الاستنتاجى أو الاســتدلالى ومنهــا العلمى أو الاستقرائى وغــيرها •

ولكن بالنسبة لأهــدافنا الحاضرة ، ســوف يكفى أن نلخص اثنين منها فقط •• وفيما بعد سوف نتناول أهميتها فى عملية التربية •

المنطق الاســتدلالى :

الاستدلال هو شكل من التفكير الذى يتحرك من قضية عامــة الى حالة خاصة بالذات •• فهو يستمد مقتضيات بديهية أو زعم أو عــدد من البديهيات أو المزاعم أو الفروض • ويعتبر القياس أحــد أشكال التفكير الاستدلالى • وتتخذ المقدمة الكبرى فى أحد الأقيسة شــكل قضية عامة مثل « كل انسان عاقل » فهــذه قضية عامة ، لا يســتطيع أى شــخص انكارها •• وهذه المقدمة تتبع بمقدمة أصغر تكون فى العــادة أكثر تحديدا

مثل « محمد انسان » . فهذه حقيقة جزئية ، ولا أحد يشك فيها . والاستنتاج الحتمى هو : « محمد عاقل » ، ففى التفكير الاستدلالى ، طالما أن بعض المقدمات تكون مقبولة ، فان الاستنتاج لا يكون موضعا للنزاع ، على فرض أنه لستنتج بطريقة صحيحة من المقدمات . ولا تكمن قيمة الاستدلال كثيرا جدا فى استخلاص الاستنتاجات الجزئية من القضايا العامة كما هو الحال فى الضرورة المنطقية التى تتبع فيها النتائج المقدمات . ففى المحادثة اليومية العادية يعتقد الناس أنهم يستخدمون القياس بطريقة سليمة ، فهم يقولون ان وجهة نظرهم « منطقية » . خذ مثلا لذلك البخيل المتحمس الذى وجد ذريعته فى المنطق فى اخبار الناس بأن البخل محمود فى هذه الأيام مقدمته الكبرى .. فهل هذا صحيح ؟ أما المقدمة الصغرى لديه فهى أنا بخيل اذن أنا محمود .. فهل هذا صحيح ؟ وما الرأى حول منطق تلميذ الصف الرابع الذى « استخلص » أن السبب فى أن الكلب كان « كلبا » لأنه حيوان نجس . أو خذ مثالا آخر : « جميع البلاد العربية أعضاء فى الأمم المتحدة وجميع الدول الأفريقية أعضاء فى الأمم المتحدة اذن جميع البلاد العربية بلاد أفريقية » . فالخطأ هنا يكمن فى الزعم بأنه اذا ما اشتركت مجموعتان فى صفة واحدة ، فيجب اذن أن تكونا متطابقتين .

المنطق الاستقرائى :

يحدد المنطق الاسقرائى عادة بأنه تفكير منطقى يبدأ من جزئيات محددة وينتهى الى استنتاج عام . فهناك جزئيات معينة ذات خصائص مشابهة توضع فى نفس الفئة . وبعد هذا تعمل التعميمات على أساس هذه الجزئيات . وواضح أن المدرس يجب أن يأخذ حذره من ميل الطلاب الى القفز الى التعميمات من جزئيات غير كافية . فقد يسير الاستقراء غير الناضج على النحو التالى : هناك رجل يأكل فى الصباح البيض والخبز وفى الظهر اللحم والخبز وفى المساء الجبن والخبز ، فقد يستنتج من ذلك أن الذى أحدث الأكل هو الخبز وهذا خطأ .

المنطق وعلم النفس :

اذا كان المنطق هو دراسة التفكير السليم ، ألا يشكل هذا جزءا من علم النفس ؟ ليس بالضبط ذلك لأنه بينمـا يتعرض علم النفس لعملية التفكير كما يحدث بالفعل ، فان المنطـق يدرس محتـوى التفـكير ، أو بتعبير أدق يدرس أنماط القضـايا التى يصب فيها هـذا المضمون • اذن فالمنطق يتعرض لما تؤكده قضايانا ولكن كيف يفكر أى فرد بالفعل عندما يقرر أن هذه القضايا لا ترتبط بالمنطق • ان تخوفنا من القياس مثـلا قد يدرس كحدث سيكلوجى ، لأنه عمل صادر عن التفكير • ومع هـذا فان القياس الذى نفهمه ليس فى حد ذاته حدثا سيكلوجيا وانما هو خـلافا لذلك علاقة بين أشكال قضايا ثلاث •

وعلى هـذا يكون أحد الاستدلالات صحيحا أم غـير صـحيح ، باعتمـاده على ما استنتج ، وليس على العمليات العقلية الفعليـة التى ينبغى أن تحـدث اذا ما أريد عمل هـذا الاستدلال • فلذا ما استنتجت أنه نظرا لأن أحد الخريجين قد تلقى دراسة تمهيدية فى فلسفة التربية ، فانه يعرف أشياء معينة عن فلسفة جون ديوى ، اذن فاستدلالى يـكون صحيحا أو زائفا بغض النظر عن الأحداث العصبية الفسيولوجية وبغض النظر عن الصور العقلية وما الى ذلك مما يشـكل عملية الاسـتدلال فى مقابل محتوى الاستدلال •

ومع هـذا فعلى الرغـم من أن صحة الاستدلال لا تتأثر بالحـالة النفسية للشخص الذى يقوم بالاستدلال ، فان الشخص مع هـذا يجب أن يكون لديه الباعث على التفكير منطقيا ، أعنى أنه ينبغـى أن يـكون متكيفا نفسيا بحيث يرغب فى عمل استدلالات سليمة وأن يعـرف كيف يعملها • وبذا فمنذ البداية اذا ما كافأ المدرس تلميذا لأنه يفكر منطقيـا ، فان التلميـذ يستمر فى التفكير منطقيا بقصـد الحصـول على المكافأة • على أن التلميذ يدرك تدريجيا أن هذه الطريقة ترضيه لا لأنها تأتى عليـه

بالمكافأة ، بل أيضا لأنهـا منطقية • وبتعبير آخـر فان عادة التفكير منطقيا يمكن أن تصل بوسائل سيكولوجية ــ مثلا بالتعزيز الايجـابى والتعـزيز السلبى ــ ولكن سواء كان أى استدلال بالذات سليما أم غـير سليم ، فان هذا يعتمـد على العـلاقات بين الفروض التى سـبق فيها هـذا الاسـتدلال •

المنطق والتربيـة :

من الأمور التى لا يمـكن انكارها أن تعليم الطالب كيف يفـكر ويستنبط منطقيا هى مهمة صعبة ، والواقـع أن كثيرا من النـاس الذين لا « يفكرون بالمنطق » يخضعون لا شـعوريا لانفعالاتهم ، ولا شـك أن العوامل التكييفية بالمجتمع المعاصر قوية لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة فى تحقيق التوافق مع الفكر غير الانفعالى وغـير المتحيز وتبادل الأفكار فى المدرسـة • وغالبا ما تغض المدرسـة والأسرة نظـرهما عن الموضوعية ذاتها التى ترمى اليها المدرسة •

والواقع أن المنطق هام للمدرسين لأسباب كثيرة ، فمثلا لا يمـكن تعليم شىء أو تعلمه بغير لغة ، ولـكن على الرغم من أن اللغـة لا غنى عنها ، فانها قد تعـوق التفكير المنطقى لدى استخدامها انفعاليا ، ونحن فى كثير من الأحيان نستجيب لاحـدى الأفكار اما سـلبيا واما ايجابيـا تبعا للغة التى تبسط من خـلالها ، ولذا فان المدرس يسـتطيع أن يساعد الانفعالية ، (٢) والوظيفة الوجدانية ، وأخيرا (٣) الوظيفـة الرمزية • وتتناول الوظيفتان الأوليان مشاعر الشخص وتفاعلاته الذاتية الشخصية ، بينما تشـير الثالثة الى التبـادل الفعلى للافكار •• وللوظائف الثـلاث استخداماتها المناسبة فى حياتنا ، والشىء المهم هو أن نعرف نوع المهمـة التى نطالب اللغة بأن تضطلع بها كلما استخدمناها •

ويجب على الطلبة أيضا أن يميزوا فيما بين موضــوع البحث الذى يقومون بدراسته ، وبين مشــاعرهم الوجــدانية الذاتية بتجــاه هــذا الموضوع ، لأن الأحكام يجب أن تصدر أولا على أســاس من الوضــوح الموضوعى ، وبالطبع فان الاستجابات الانفعــالية حقيقية ، لكن يجب أن يكون معلوما ما جعلت له ، وعلى أية حــال ، فانها تصــبح أكثر وثوقا اذا ما قامت على أساس من التفكير المنطقى •

ويحتل المنطق صميم العملية التعليمية ، فتدريس موضــوع أو حل احدى المشكلات انما يؤدى الى نتيجة ، ولكن يتسنى الحصــول عــلى نتيجة صحيحة ، فعلى المدرس أن يعرف الخطــوات المنطقية التى يجب اتخاذها وعلى هذا فإنه يرسم خطة لعمله بطريقة منظمــة بقــدر الامكان بحيث تصدر كل نقطة عن نقطة أخــرى وتؤدى الى غيرهــا ، ويجب أن يوضح لتلاميذه سلسلة الأسباب والأفكار الكامنة وراء الخطوات المتباينة التى تصــل الى النتائج بواسطتها • فحفظ جــدول الضرب مثلا لا يؤدى الى تعلم ذى بال ما لم يفهم التلميذ البناء المنطقى لذلك الجدول •

وفى عمليــة التدريس يقــوم المدرس بالتعريف والتفسير والشرح والبرهنة والتقويم ، وهذه عمليات منطقية يجب أن يكون المدرس واقفــا عليها اذا ما أراد أن يقــوم بدريس طلبتــه بأكبر قــدر من التفهــم • والواقع أن هناك حاجة كبيرة فى نظرية التربية وممارستها الى الوضــوح التصورى والى الدقة العقلية البالغــة والى الدقة فى استخدام الألفــاظ مما تستطيع المعرفة بالفلسفة التحليلية تقديمه •

ان السؤال الذى يثار كثيرا فى التربية هو : هل من الأكثر منطقيــة أن نقدم المضمون على أساس تنظيم موضوعى لمــادة المقرر تبعــا لمرحلة النمو التى وصل اليهــا المتعلم وعلى وجه التحــديد هــل يجب أن تأتى دراسة الفيزياء دائما بعــد الجبر (ترتيب منطقى) أم يجب أن تدرس هــذه المــواد فى أى وقت عنــدما يكون المتعــلم مســتعدا لها (ترتيب سيكلوجى) ؟

ان تقديم مادة المقرر بطريقة منطقية انما يقوم على النظرية القائلة بأن الترتيب المنطقى والوضوح يوجدان بالفصل معا . فمثلا نجد أن المقومات المختلفة للجبر مرتبة منطقيا ، ويجب أن نعرف أجزاء معينة من الجبر قبل أن نكون قادرين على فهم أجزاء أخرى ، ولا نستطيع أن نفهم عمليات معينة فى الفيزياء الا بعد معرفة الجبر .

وينافح أنصار هذه النظرية بأن الطالب اذا ما تمكن من التعليم بهذه الطريقة فانه سوف يفكر منطقيا بطريقة آلية حسنة .. والمتطرفون من أولئك الأنصار يرفضون أية عناصر سيكلوجية تتدخل فى المنطق الداخلى المزعوم للمادة الدراسية . وهم يؤكدون بالبرهان أن من الأهداف الرئيسية لتعلم المادة الدراسية هو ترتيب العقل الذى يكون فى حالة من عدم التنظيم قبل أن يتلقاها . وهم يساءلون كيف نستطيع أن نسمح بعقل غير مدرب بأن يفرض ما يجب أن يكون عليه تنظيم مادة الموضوع ؟

ويؤكد التقليديون كقاعدة عامة العرض المنطقى للمادة الدراسية . والبعض منهم يؤكدون أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات المتعلم . ومن المهم فى نظرهم أن تؤدى احدى النقلط بوضوح فى احدى المواد الى نقطة أخرى ، ولا يمكن ترك الانسجام والوضوح للمادة الدراسية لمجرد الصدفة ، وثمة آخرون أولوا اهتمامهم الى الاتساق الداخلى للافكار ، مؤكدين الوحدة الداخلية وكلية المادة الدرسية باعتبارهما الأساس فى الترتيب المنطقى .

ومن جهة أخرى فان الترتيب السيكلوجى يربط المادة الدراسية بأهداف الطالب واهتماماته وخبراته ، فالتعلم لا يبدأ بتقديم المادة الدراسية المنظمة بل يبدأ بخبرة بالتعلم . وبفضل معالجة المدرس البارعة والدقيقة ، فان عملية التعلم تبدأ بالمتعلم ، وتستحث اهتمامه .. وتجابه قواه التأملية بأحد المشكلات وتشبع حبه للاستطلاع « فيتفاعل » الطالب مع المادة الدراسية تفاعلا ايجابيا .

وفى نظر بعض الفلاسفة لا يتصارع الترتيب المنطقى والترتيب السيكلوجى بل يسيران جنبا لجنب .. فجون ديوى مثلا يعتقد أنهما يتمتعان بعلاقة وسيلة وغاية : « فهما يرتبطان باعتبار أن أحدهما البداية والثانى النهاية أو هما المرحلتان الأخيرتان لنفس عملية التعلم » ، وهو يطابق بين « العملية والنتيجة » وبين « السيكلوجى والمنطقى » على التوالى . وهو يقول ان العملية السيكلوجية هى الوسيلة التى تصل بنا الى فهم المادة الدراسية فى شكلها المنطقى والأخيرة هى المثل الأعلى أمام المتعلم لبلوغها ، وليست نقطة يستطيع أن يبدأ منها .. وبهذا فان عملية التعلم هى النمو المطرد لما سبق مرور الخبرة به فى شكل أكثر اكتمالا وثراء وأكثر تنظيما ، وهو شكل يقترب تدريجيا من موضوع المادة المقدمة الى الشخص المتمرس الناضج .

وأما بالنسبة لاستخدام المنطق استخداما سليما فى الممارسة التربوية فان ديوى ينتهى الى ابراز أهميته فى الجوانب التالية :

١ ــ وضوح التفكير .

٢ ــ اتساق التفكير والقدرة على الاقناع .

٣ ــ الكفاية الفعلية والوثوق فى المطالب المعرفية .

٤ ــ موضوعية مطالب المعرفة .

٥ ــ معقولية الأخلاق والسلوك الهادف .

القيم ونظرياتها (مدخل أكسيولوجى) :

تهتم الفلسفة بموضوع القيم وتدرس طبيعتها وأصلها ودوامها ويطلق على العلم الذى يتناول هذه المواضيع اسم « لأكسيولوجيا » ويعتبر علم الجمال وعلم الأخلاق فرعا من هذا العلم .

وتعتبر القيم معايير للحكم على السلوك كما يقصد بالقيم المعايير التى توجه سلوك الفرد واستجابته للمواقف المختلفة .

وهناك أنواع مختلفة من القيم ، منها القيم المادية التى تساعد الانسان على الوجود المادى كالأكل واللبس والسكن والمال ، ومنها القيم الاجتماعية التى تنشأ من حاجة الانسان الى الاعتماد المتبادل على غيره من أفراد المجتمع .. فالأبوة والأمومة والقرابة والصداقة والزمالة والعمل كلها قيم اجتماعية من حيث انها تقدم الرعاية والحب والعطف والفهم والاشباع النفسى والاجتماعى الذى يحتاج اليه الفرد ، ومنها القيم العقلانية التى تنشأ نتيجة الحاجة للمعرفة ، فالعلم والمعرفة كلاهما قيمة فى ذاته .

وهناك القيم الأخلاقية التى تفرضها معايير الصواب والخطأ فى المجتمع .

وهناك القيم الجمالية التى تحددها طبيعة العلاقات بين العناصر المادية أو المعنوية على أساس من التناظر أو التناقض أو التناسب أو الاتساق .

وهذا التصنيف لأنواع القيم لا يعنى بالضرورة أنها منفصلة عن بعضها أو أن كل نوع قائم بذاته ، وانما التصنيف يسهل المعالجة العلمية مع التسليم بتداخل هذه القيم وترابطها معا ، فالقيم الدينية لها أبعاد مادية ونفسية واجتماعية وأخلاقية وجمالية والقيم الأخلاقية والجمالية هى أيضا قيم اجتماعية .

وأخيرا وليس آخرا هناك القيم الدينية التى تتعلق بطبيعة الحق والخير والجمال .

مصـــادر القيم :

هناك اتجاهات مختلفة حــول تحـــديد مصدر القيم فى الثقــافات المختلفة ــ فبعضهم يقــول أن مصدرها الفرد وهى فكرة قديمة ترجع الى جماعة السفسطائيين فى المجتمع الاغريقى القديم ، فقد قالوا بأن الانسان هو مقياس كل شىء وهو الذى يحدد ما هو صــواب وخطأ ما هــو جميل وقبيح • والانسان هو الذى جعل لأى قيمة معنى بقبوله لهــا والتزامه بها ، ولهذا يجب أن تكون القيم محققة لرغبات الفرد واهتماماته •

وآخــرون يقولون أن المجتمع مصدر القيم فهو الذى يخلقها ويحافظ عليها وعلى الأفراد أن يلتزموا بها طالما أن جماعتهم ارتضوها لأنفسهم •

ووجهة نظر ثالثة تقول بأن مصدر القيم هو القــانون الطبيعى الذى يتمشى مع طبيعة الأشياء ويتفق مع العقل ، فالحق حق والعدل عــدل لأن الحياة لا تستقيم الا بها ، والحلو حلو بصرف النظر عن ذى الفم المريض الذى يجد مرا به الماء الزلال ، والجميل جميل بصرف النظر عمن لا يرى فى الورود الا الشوك ويعمى أن يرى فوقها النــدى اكليلا ، وبالنســبة لثقافتنا الاسلامية فان الدين هو مصدر كل القيم لأنه دســتور المسلمين الجامع الشامل حتى بالنسبة للقيم التى تتطلبها حياتنا المتجددة •

نظــريات القيم :

هناك نظريات مختلفة وأنماط مختلفة للقيم ، وهى منطقيا جزء من المدارس المعترف بها فى الفلسفة • ودراســة القيم كقاعدة عامة تتركــز حــول ثلاثة موضوعات رئيسية :

١ ــ اذا كانت القيم موضوعية أم ذاتية ، أعنى هل هى غير شخصية أم شخصية •

٢ — عما اذا كانت القيم متغيرة أم ثابتة ومطلقة وجوهرية أم نفعية وسلبية ٠

٣ — عما اذا كان هناك تدرجات فى القيم ٠

٤ — أن القيم الموضوعية قائمة بغض النظر عن أحاسيس الانسان الشخصية ورغباته ٠ فهى واسعة الى أبعد حد فى طبيعتها وقد ينظر اليها كحقائق مستمدة من طبيعة الكون وخالقه ٠ فالحق والخير والجمال حقائق ربانية مطلقة وتحظى بقيمة داخلية فى حد ذاتها ٠ وهذه الحقائق الموضوعية لها قيمتها الخاصة بها ، سواء رغبنا أم لن نرغب فالخير قيمة ونحن نفعل الخير من أجل فعله ، وليس من الضرورى أن نرغب فى فعله وفى أى نظرية موضوعية تتعلق بالفن مثلا تقول أن الجمال يكمن فى الموضوع ٠ فجمال الورد على سبيل المثال هو صفة مستقلة عن حكم المشاهد لها ٠ وهكذا تكون القيم الموضوعية عامة بالنسبة لجميع الناس ٠٠ وهى تستدعى اجابتنا بالتقدير من جانبنا بغض النظر عن رغباتنا الشخصية ٠ وفى ضوء هذا فان التربية أو التعلم قيمة موضوعية ، فهما « خير » فى حد ذاتهما بصرف النظر عن العائد المادى أو الكسب الشخصى ٠

أما القيم الذاتية فهى نسبية فى ضوء الرغبة الشخصية التى تضفى قيمة على الشىء موضع الاعتبار فمعنى تقدير شىء أننا نرغب فيه ٠ ونحن نعتقد أنه حسن لأننا ببساطة نرغب فيه ، والقيم الذاتية من صنع الانسان وتختلف تبعا للانسان وللظروف ٠ ويشار الى بعض القيم الذاتية بأنها توسلية أو نفعية لأنها أدوات أو وسائل تستخدم للحصول على اشباع رغبات معينة ٠ فالتلميذ قد يساعد رفقاءه فى الواجب المنزلى حتى يحظى بتأييدهم ، أو يذاكر باجتهاد حتى يستطيع أن يحصل على وظيفة ذات دخل كبير أو أن يصبح عالما ٠

٢ — وتعتبر القيم أيضا اما مطلقة وأزلية ، واما متباينة ومتغيرة .. والقيم المطلقة ثابتة . انها مستمدة من طبيعة الكون وهى انعكاس للحقيقة ذاتها .. وهى لا تغير من جيل لجيل أو من مجتمع الى مجتمع ، ولكنها فى جوهرها تظل ثابتة فى كل زمان . فما هو خطأ بالنسبة لنا اليوم كان خطأ أيضا لأسلافنا منذ ألف سنة مضت فقد بين الله لنا طريق الخير وطريق الشر وبين لنا النفع والضرر وأقام ذلك كله على قيم انسانية خالدة .

أما القيم المتغيرة يرجح أنها استجابات لحاجات الانسان المباشرة .. وهى خلافا للقيم المطلقة تنشأ فى سياق خبرات الانسان اليومية . وهى نسبية وشخصية معا وهى بوجه عام اجتماعية أكثر منها فردية ويتوصل اليها بطريقة تجريبية وتختبر على الملأ بقصد حصولها على التأييد من مجموعة متبصرة بها ، ويكون الانسان لنفسه هذه القيم وفقا لمعاييره التى يشكلها بنفسه والتى تأخذ صورتها وانطباعتها لديه من التفاعل الاجتماعى فهناك الانسان الذى تحركه الأنانية وهناك آخر يفضل الايثار .. وهذا يؤكد أهمية التربية الصحيحة .

٣ — وسواء أكان الشخص معتقدا فى التدريج الثابت للقيم أم لا ، فان ذلك يتوقف على فلسفة الشخص العامة ، وبعض الفلاسفة يلتزمون ببناء القيم شبه ثابت . وهو نظام يمتدح الأشياء المعنوية المتعلقة بالروح أكثر من تلك الأشياء المادية المتعلقة بالمادة . فهم يضعون القيم الدينية فى مكانة عالية لأن تلك القيم تساعد الانسان على أن يصبح فى نطاق النظام الربانى ، هناك فلاسفة آخرون يتفقون على أن بعض القيم أكثر أهمية من غيرها ، ولكنهم يجعلون القيم التجريبية فى مكان أعلى لأنها تساعدنا على التوافق مع الحقيقة المادية . وهم يقدرون العلوم الفيزيائية والرياضية لأنها تكشف عن وقائع معينة تتعلق بالكون تتأتى عنها القيم التجريبية ... على أن هناك فلاسفة آخرون يرفضون اقامة تدرج أو سلسلة من القيم ، فبالنسبة لهم يكون لأحد المناشط نفس القيمة

لنشاط آخر طالما أنه يشبع حاجة ملحة وطالما أنه يشتمل على قيمة أدائية •
ويؤكد هؤلاء الفلاسفة على العملية Process أكثر من تأكيدهم عـلى الغاية وهم حساسون للقيم التى يقدرها المجتمع ، وما يعتقدون أن القيم فى المدى البعيد ، سواء كانت فى الماضى أم فى الحاضر لا تعدو أن تـكون أدائية تستهدف اقامة قيم أفضل أو تعزيزها •

وموضوع القيم طويل وملتو وبخاصة فى أيامنا هـذه التى تكافح فيهـا البشرية من أجل وحدة الجنس البشرى وتقاربه ، واذا اسـتطعنا التقريب بين هذه الشعوب فاننا سـوف نكون بهذا سائرين عبر طـريق طويل ينحو الى وضع أسـاس للتفاهم الدولى • وسـواء أكان الـرأى الشائع يقول أن الشرق شرق والغـرب غرب ولن يلتقيـا لانفصـال بعضهما عن بعض فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية والخلقية • فمما لا شك فيه أن مادية الغرب تحتاج الى روحانية الشرق •• وهنـاك تصنيفات متقنة لـما يقدره الناس بالفعل جدا فى مقابل ما يقولون أنهم يقدرونه ، والواقع أن النتائج مذهلة ويجب دراستها على يد كل مرب •

نظريات القيم والتربيـة :

تدخل نظرية القيم فى كل نشاط تعليمى وتؤثر فيـه فعند اختيـار الأهداف التعليمية يضع المخطط للبرنامج نصب عينيه ماهية القديم التى تسمى لتحقيقهـا •

والجدير بالذكر بأن محتـويات البرنامج التعليمى فى أى مجتمـع تؤخذ من فكرتنا واعتقادنا بما هو نافع فى العلم • ويتم اختيـار المناهج والوسائل والمواد الدراسية من قبل الأساتذة والمربين بالنظر الى مـدى تحقيقها للقيم المنشـودة ••

ويمكننا أن نقسم الآراء والمفاهيم المحيطة بطبيعة القيم وعلاقتهـا بالتربية الى قسمين يشكلان نظريتين رئيسيتين :

١ ـ يؤكد أصحاب النظرية الأولى بأن القيم جوهرية ومطلقة .. ودائمة .. ومرتبة تدريجيا من أعلى الى أسفل وتكون القيم العليا منهـا مكتشفة بطريق العقل الانسانى .

٢ ـ النظرية الثانية تعتبر جميع القيم « نفعية » وسلبية بطبيعتها وهذا يعنى أن القيم تقوم على النفع والفائدة للانســان فى حيـاته وهى لهذا متغيرة لتغير أحوال الناس عبر الزمان والمكان .

١ ـ نظرية القيم باعتبارها جوهرية :

ترتبط هذه النظرية بالفلسفة المثالية بصورة رئيسية وسنحاول النظر الى هذه النظرية فى ارتباطها بالأهداف التعليمية والمناهج وطريقة التعليم ودور المدرسة فى المجتمع .

أما بالنسبة للاهـداف التعليمية فمادامت القيم جوهرية فلابد أن تتواجد فى طبيعة الانسان ويكون هدف المدرســة حينئذ تزويد الطــالب بالمعــرفة الأســاسية التى تمكنه من حيــاة روحية وطبيعية ناجحــة .. ولتحقيق هذا الهدف لابد من اعطــاء أولوية كبيرة لتنمية القوى الفكرية الكامنة لدى التلميذ .. وعلى المربين التأكيد على أهمية تنمية كل من العقل والارادة .. وعنــدما تنمى الارادة كما يجب تكون عنــدها قدرة عــلى السيطرة على العواطف حسب هذه النظرية .

أما بالنسبة للمنهج التعليمى فلابد أن يحتــوى المنهج على مــواد دراسية تساعد فى التنمية الفكرية للطــالب .. ولأن الدراسات الانسانية تحتوى على خلاصة الحكمة الخاصة بالانسان المتحضر فيجب أن تأخــذ منزلة رفيعة ضمن المنهج المدرسى ومع هذا لا ينبغى أن نهمل الرياضيات والعلوم الطبيعية لأنها على الرغم من قلة أهميتها كمواضيع تخدم هدفا نافعا لكنها تساعد على تهيئة الفرد للمجالات العلمية فى الحياد خاصــة

وأن التدريب المهنى يصبح مهما فقط بعد ما يكمل الفرد تعليمه الأساسى بالدرجة الأولى .

وأما بالنسبة لطريقة التعليم فينبغى أن تعطى الدروس بطريقة واقعية ملموسة ما أمكن أى ينبغى على المدرس أن يزود تلاميذه بأكبر قدر ممكن من التجارب الواقعية الملموسة مع اتباعه لمبادىء سيكلوجية التعلم ، وعلى أن تكون الحقائق مرتبة ومتدرجة من السهل الى الصعب .

ويتوقع من التلميذ أن يفهم الدرس ويذاكره ويتدرب على مجموعة من الأمثلة وأن يشرح ويوضح ويقارن ويناقش .. ويجب تشجيع عادات التعليم بما فيها من تركيز وحفظ ، ونظرا لطبيعة الانسان المقلدة ينبغى على المدرس أن يزود التلميذ بالفرص التى تمكنه من مناقشة الأعمال المرتبطة بالقيم والفضيلة والحياة .

وأما بالنسبة لدور المدرسة فى المجتمع فيدعى الفريق القائل بأن القيم جوهرية بأن على المدرسة أن تفهم المعرفة المتراكمة وأن تنقلها الى الأجيال القادمة بما فى ذلك الحكمة وتقاليد المجتمع . وليس من وظيفة المدرسة بأن تغير المجتمع بل عليها لكى تؤدى دورها أن تعلم الأفراد الحياة ضمن اطار القيم الهامة والسائدة فى المجتمع ، كما يستحسن أن تبقى المدرسة بعيدة عن السياسة فمهمتها تكمن فى تعليم وتثقيف التلاميذ وهى ليست المجال الوحيد فى المجتمع بل هناك مؤسسات أخرى تلعب دورها فى مجال التعليم والتثقيف .

٢ ـ نظرية القيم النفعية أو الوسيلة :

يختلف هذا الفريق فى رأيه حول القيم عن الفريق السابق له وسوف نعرض لطبيعة الأهداف التعليمية والمناهج والتعليم ودور المدرسة فى المجتمع من وجهة نظرهم .

وترتبط هذه النظريه بالفلسفة البراجماسية والتقدمية • ويطلق على أصحاب هذه النظرية بالمربيين التقدميين الذين يحكمون على القيم بالنظر الى نتائجها الاجتماعية فالقيم تتحدد بالتغير الطارىء على المجتمع اذن فانها غير ثابتة • ويرتكز السلوك الأخلاقى على العرف والتقاليد وبالتالى فهى تتغير بتغير المجتمع نفسه • والجدير بالذكر أن السلوك يحكم عليه بالنظر الى التقاليد اذ ليس هناك مقياس مطلق لما هو صواب أو خطأ أو جيد أو سيء ، وما يبدو نافعا ومتمشيا مع المجتمع يعتبر جيدا أو قيما — الآن على الأقل — مادام يؤدى هدفا معينا وكل ما هو غير نافع يصبح غير ذى قيمة •

ومن حيث الأهداف التعليمية يكون هدف المدرسة الرئيسى هو تعليم التلاميذ كيفية التفكير لكى يتمكنوا من اتخاذ القرارات التى تجعلهم يواجهون مشاكل الحياة وعليه ينبغى أن تنظم خبرات التلاميذ التعليمية •

وبالنسبة للمنهج التعليمى تكمن الفائدة عندما يقوم الأفراد بحل مشاكلهم الناجمة عن حاجاتهم ومتطلباتهم • ولا يعتبر حل المشكلة نهاية بحد ذاته — بل وسيلة لتعليم التلاميذ كيف يفكرون بوضوح وتعليمهم كيفية التفكير لا يعد كذلك نهاية قصوى لأنه وسيلة تمكن الفرد من العيش بمعقولية وذكاء وتدبير •

والحقيقة أن التعليم لا يعرف نهاية ولا حدا مادام يعتبر نظاما حيا فعالا بل هو الحياة بحد ذاتها وبالتالى ينبغى على المنهج الدراسى أن يمثل الحياة أيضا لا أن يقتصر على الدراسة الأكاديمية لذلك يجب أن يتوزع الاهتمام على المشكلة والتلميذ والخبرة والمشاركة الفعالة والتقويم والنقد وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات والمشاركة فى المشروعات العامة •

وبالنسبة لطريقة التعليم ينصب الاهتمام فى المجال التعليمى على التدريب على حل المشكلات ، ولكى يتم هذا ينبغى على التلميذ لكى يتعلم أن يكون له دور فعال ونشط فى اختيار نشاطاته ووصفها وممارستها وتقييمها فى سبيل الوصول الى حل للمشكلة . ولذلك يجب ألا يفرض المدرس الحلول على تلاميذه أو يفرض مقياسا معينا من السلوك لأن المقاييس تنبع من الوضع الاجتماعى ومن تقييم الفرد لسلوكه .

وبالنسبة لدور المدرسة فى المجتمع فان المدرسة حسب وجهة النظر الوسلية تعكس المشاكل الاجتماعية ، وعليه يجب أن تؤكد على عملية التعايش الاجتماعى وأن تلعب دورا فعالا فى تطوير أوضاع المجتمع سواء من داخل حجرات الدراسة أو من خارجها .. كما يجب عليها أن توجه المشاكل التى يواجهها المجتمع .. وباختصار لا ينبغى على المدرسة أن تكون برجا عاجيا بل عليها أن تهتم بالشئون العامة للمجتمع .

القيم الخلقية :

ان اصطلاح الأخلاق يعنى السلوك والصفات سواء أخلاقية أو لا أخلاقية أى السلوك المقبول أو غير المقبول . وهذا يعتمد على فكرة المعيار الاجتماعى فنحن اذا تحدثنا عن السلوك الأخلاقى من حيث كونه مقبولا أو غير مقبول فاننا نفكر فيما هو « مقبول أو غير مقبول » مع المجتمع .

وتعرف المعاجم العربية « الخلق » بأنه الطبع والسجية ، ويقول أبو حامد الغزالى : « يقال فلان حسن الخلق والتخلق » ، أى حسن الظاهر والباطن . واذا كانت الأخلاق تتصل بالطبع فانه يمكن التمييز بين الخلق والتخلق ، كما يمكن التمييز بين الطبع والتطبع والأول مطبوع والثانى مصنوع . ويعنى كون الخلق مطبوعا صفته الأصلية الفطرية التى فطره الله عليها ، أما التطبع فيقصد به ما يدخل على الطبع من صقل وتهذيب وتعديل أو توجيه .

وتتعلق الأخلاق بالدراسة الفلسفية للقيم الخلقية والسلوك الخلقى ، وهى تتناول أسئلة مثل : ما الحياة الخيرة بالنسبة لجميع الناس ؟ وما السلوك الواجب علينا اتباعه ؟ وهى تهتم بتقديم القيم الصحيحة باعتبارها الأساس للتصرفات الصحيحة ، وهذه القيم أو المبادىء تبرر أو تحكم على سلوك الشخص .

ولقد حدد المجتمع أشكالا أو أنماطا تقاس على أساسها اتجاهات مختلفة للسلوك وتحدد مدى كونها مقبولة أو غير مقبولة .

فعندما يبنى المجتمع أنظمته عن السلوك الجيد والسلوك السيء فهو يضع أحكاما لهذا السلوك ويقرر أن بعض أشكال هذا السلوك مقبولة اجتماعيا أى لصالح المجتمع أكثر من غيرها . والمجتمع لا يجعل هذه الأحكام اجبارية الا اذا كان يقرها ويعتنقها ومثال ذلك : ان مجتمع ما قد يعرف الاختلاط غير المنظم بأنه سلوك لا أخلاقى وهذا التعريف يقوم على أساس « الحكم فى القيم » أى أن هذا الاختلاط غير المنظم ليس فى مصلحة المجتمع .

أما القيمة التى بنى عليها هذا الحكم فهى تسمى الطهارة أو النقاء . ولهذا فالمجتمع الذى يتمسك بهذه القيمة لا يسمح بالاختلاط غير المنظم .

ان القيم التى يعتنقها المجتمع وعلى ضوئها يصدر أحكامه ينتج عنها تكوين القواعد الأخلاقية أو كما تسمى أحيانا « النظام الأخلاقى » . وهذا النظام ملزم — بمعنى أن السلوك لابد وأن يكون فى اطاره .

والخروج عن هذا الاطار له تبعاته على الفرد وتؤدى به الى العقوبة الجسمية أو المادية أو الأدبية . أما قواعد الآداب والسلوك فان عقوبتها الرفض الأجتماعى أو النبذ الاجتماعى أى تعريض فاعله للشعور بالخجل .

ان قواعد الآداب يمكن أن تكون مطلقة كما هو الحال كما فى الديانات السماوية وفى الوصايا العشر ، وهى الوصايا الملزمة التى قال موسى أن الله قد أعطاه إياها — وهكذا نجد أن هناك صلة ليس فقط بين القواعد المطلقة وآداب السلوك بل أيضا بين الدين وآداب السلوك .

وعندما يرتبط النظام الخلقى ارتباطا مباشرا بأحد الأديان .. كما هو الحال بالنسبة لأبناء الأمة الاسلامية فانه يميل الى أن يكون مطلقا ومكونا من قواعد ثابتة للسلوك معترف بها يتوقع من الناس أن يتبعوها . وهناك النظم الخلقية التى تنحو الى أن تكون علمانية وطبيعية ونسبية وعلى الرغم من أن النظم الخلقية للعالم الغربى تستمد أصولها الى حد بعيد من المسيحية وقد تأثرت بها ، فانها تعتمد فى ترسيخ جذورها غالبا على أسس غير الأسس الدينية . وهو فرق رئيسى بين التربية المسيحية والتربية الاسلامية ، ولقد ترتب على فصل الكنيسة عن الدولة فى أمريكا وغيرها الى رفض بتدريس الدين بالمدارس العامة وهو وضع يلقى معارضة ، كما انتقدت المدارس بأنها تعلم الالحاد وهذا الأمر غير وارد بالنسبة للتربية الاسلامية لأن الاسلام دين ودولة ويمتزجان معا امتزاجا عضويا .

الحتمية الأخلاقية :

ويذهب بعض الفلاسفة الى القول بأن المزاج والطبع ثابت يولد مع الانسان ولا يمكن تبديله . فكما أننا لا نستطيع أن نغير الصورة الجسمية من القبح الى الجمال أو العكس فكذلك لا نستطيع تغيير الصورة الخلقية التى فطر عليها الانسان .. ويقول الفيلسوف الألمانى شوبنهاور فى هذا المعنى : « يولد الناس أخيارا أو أشرارا ، كما يولد الحمل وديعا والنمر مفترسا . وليس لعلم الأخلاق الا أن يصف سيرة الناس وعاداتهم كما يصف التاريخ الطبيعى للحيوان » .. وهذا الكلام لشوبنهاور يمكن أن تثار ضده اعتراضات قوية على أساس أن علم

الأخلاق يتسع لأكثر من الوصف ليشمل أيضا طرائق التطبع والتخلق • لأن كثيرا من أخلاقنا مكتسبة ويمكن تعديلها والا فما قيمة الأنبياء والرسل والمصلحين وما قيمة الشرائع والأديان والتربية •

كما أن الانسان يولد بطبيعة محايدة لا هي خيرة ولا هي شريرة كما أشرنا • ويتفق مع شوبنهاور في حتميته الأخلاقية الفيلسوف الفرنسي « ليفي برول » الذي يقول في هذا المعنى : « ان ميولنا الحسنة والسيئة التي نجيء بها الى هذا العالم عند ولادتنا هي طبيعتنا • فكيف نكون مسئولين عن طبيعة هي ليست من عملنا أو على الأقل ليست من عملنا الشعوري الاختياري » • وقد سبق لنا أن رفضنا فكرة الحتمية الأخلاقية كما سبق أن رفضنا الحتمية الثقافية في مكان آخر • فرفض الحتمية الثقافية يتضمن بالضرورة رفض الحتمية الأخلاقية على اطلاقهما بهذا المعنى • بيد أن هناك تفسيرا آخر للحتمية الأخلاقية يقدمه لنا هنرى برجسون الذي يعتبر من أعظم فلاسفة النصف الأول من القرن العشرين ان لم يكن أعظمهم على الاطلاق • وقد كان برجسون انسانيا يسعى لوحدة الفكر والمثل في صورتها الانسانية الزائمة التي لا تحدها حدود أو نهاية •

يقول برجسون إننا نخضع في سلوكنا لآراء آبائنا ومعلمينا • ثم يتساءل عما اذا كان هذا الخضوع بحتمية مجرد كونهم آباء أو معلمين أم أنه يأتي من كونهم يمثلون سلطة نشعر جميعا بوطأتها ونستطيع أن نطلق عليها سلطة المجتمع • ذلك أن برجسون يشبه المجتمع بكائن حي ترتبط خلاياه بروابط قوية يعتمد بعضها على بعض • وكما أن الكائن الحي يخضع لقوانين حتمية فان المجتمع يخضع أيضا لمثل هذه القوانين • فالعادات التي تنظم سلوك الفرد في المجتمع تتأصل في نفوس الأفراد وتقوم بنفس الوظيفة التي تقوم بها القوانين الحتمية عند الكائن الحي •

وينظر برجسون الى الحياة الاجتماعية على أنها مجموعة من

العادات المتأصلة فى نفوس الأفراد لتلبيــة حاجات الجمــاعة . وهــذه العادات لها قوة ملزمة تمارس الضغط علينا اذا حاولنا الخروج عنهــا ، كما أنهــا تجذبنا اليهــا مرة أخرى اذا ابتعدنا عنها لأن هذا الابتعاد يعنى اضطراب النظام الاجتماعي والاخلال به ولابد لهذا النظام من العــودة الى حياة الاستقرار مرة أخــرى . فالأخلاق اذن تستمد قوتها من مبدأ الالزام الذى يفرض على كل فرد اتباعها والالتزام بها .

ويتفق برجسون مع الرأى الذى يقول بأن هناك فرقا بين القــانون الطبيعي والقانون الأخلاقى فالأول « يقرر » والثانى « يأمر » ونحــن نستطيع أن نتخلص من هذا الأمر أو لا ننفذه فى حــين أن لا مناص من التخلص مما يقرره القانون الطبيعى . كما أن الموقف الأخلاقى قد يطرح أكثر من بديل للتصرف ويتوقف اختيار البديل على الشخص نفســه .

ويرى برجسون أن الدين يسد هذه الثغرة فى القــانون الاجتماعى ويقربه من انسجام القانون الطبيعى لأن الدين يمثــل النظــام العلوى الذى يتسم بالكمال والانسجام بطريقة ذاتية تلقائية .

ويحدد « دوركايم » الظاهرة الأخلاقية بخصائص ثلاث :

أولاها : بالموضوعية بمعنى أنهــا غــير ذاتية أو شخصية أى أنها خارجة عن الفرد وأن لها كينونة أو وجود مستقلا بذاته .

وثانيتها : « الجبرية » أى أنها لهــا قوة الجبر والالزام وتفرض نفسها على الفرد وتلزمه بضرورة اتباعها والانصياع لها . واذا حــاول الفرد الخروج عنها فانه يتعرض لمختلف ألوان العقــاب التى تتفــاوت حسب درجــة المخالفة . ويتراوح العقــاب بين الاستهجان أو التأنيب أو اللوم أو الزجر وبين العقــوبة الجسمية والسجن والموت أو الاعــدام وهو ما يمثل قمة نبذ المجتمع لمخالفيه والخارجين عليه . كما أن الامضــا وما نشعر به من تأنيب الضمير والندم أحيانا هى نتيجة طبيعية لاحساسنا

بخرق القواعد التى رسمها المجتمع • وهكذا تكون المثالية الأخلاقية فى التطابق الكامل مع المجتمع والتخلص من كل ميل أو رغبة فى التمرد عليه •

أما الخاصية الثالثة لظاهرة الأخلاقية فهى « قوة الجاذبية » بمعنى أنها تجذب الفرد اليها وتجعله يتعلق بها لأنها تمثل المثل الأعلى الذى يصبو لتحقيقه ، ويقول دوركايم ان التفكير الجمعى أو العقل الجمعى هو الذى يحدد ضمير المجتمع الذى ينعكس بالتالى فى ضمير الفرد • فالمجتمع اذن هو الذى يملى علينا طرائقنا فى التفكير والتصرف •

ولكن اذا كان الفرد يعكس ضمير المجتمع فكيف نفسر ظهور المصلحين الاجتماعيين وزعماء الاصلاح الاجتماعى الذين يخرجون على نظام المجتمع ؟ ان اجابة علماء الاجتماع على هذا السؤال تقوم على أساس أن هؤلاء المصلحين يكونون أسبق من الرأى العام فى المجتمع فى ادراك الاتجاه الذى يجب أن يتحول اليه المجتمع فى نزعته للتطور • وعندما يأخذ التطور طريقه الى المجتمع تصبح بعض أو كثيرا من الأوضاع التى كانت سائدة فيه قديمة وبالية ولا تستمر بعد ذلك إلا بحكم رسوخها فى نفوس العامة • ولكنها تصبح رواسب اجتماعية فى طريقها الى الزوال لتحل محلها أوضاع جديدة يتطلبها المجتمع يكون المصلحون على وعى بها وادراك لها • ويتوقف اعتلال المجتمع ومرضه واضطرابه على مدى التشبث ببقاء الأوضاع القديمة البالية •

يضاف الى ذلك أيضا أن هؤلاء المصلحين يقابلون دائما بمقاومة شديدة بل ويتعرضون أحيانا الى الاضطهاد والتعذيب والسجن بل والموت أحيانا •

ويمكن أن يضاف الى الخصائص الثلاث للظاهرة الأخلاقية كما حددها دوركايم خاصية رابعة هى « الغرضية » بمعنى أن السلوك الأخلاقى يخدم عادة غرضا معينا أو يتجه اليه •

النزعة الحدسية والطبيعية :

ثمة نمطان من النظرية الخلقية وثيقا الصلة بالكلام السابق هما النزعة الحدسية والنزعة الطبيعية . وتقرر النزعة الحدسية أن القيم الخلقية تفهم بطريق مباشر . فنحن ندرك ما اذا كان شيء ما صحيحا أم خطأ بواسطة حس خلقي فطرى . ومن ثم فان القيم الخلقية لا يمكن أن تقدر فى ضوئها نتائجها ، بل انها صحيحة فى حد ذاتها وليست بحاجة الى أن تبرهن بواسطة تجريب علمى . وأكثر من هذا فهى « ليست طبيعية » فهى فى الواقع « فوق المستوى الطبيعى » اذا صح التعبير .

أما النزعة الطبيعية فهى وجهة النظر التى تقول إن القيم الخلقية انما تستمد من حاجات الانسان واهتماماته ورغباته وتتحدد فى ضوئها . فالانسان هو المبدع وهو معيار قيمه الخاصة . وتعتمد صحة أو خطأ تصرفاته على نتائجها بالنسبة له . وعلى هذا كان من الممكن اثبات النتائج بطريقة تجريبية ، فيمكن عمل نفس الشيء بالنسبة للقيم . فالشخص الذى يقبل التفسير الطبيعى للأخلاق انما يقيم مبادئه على ما يعتقد أن العلماء الطبيعيين قد أظهروا أنه الطريق السليم لتوجيه سلوك البشر وفقه ، وبتعبير آخر فانه يلح على أن القيم الخلقية يجب أن تقابل الحاجات الحقيقية لدى الناس الذين يعيشون بعضهم مع بعض هنا والآن ، وأنه ينبغى أن تقوم على فلسفة انسانية دنياوية وليس على أساس فلسفة سماوية ، والواقع أن الانسان ينبغى أن يجمع بين الاثنين لانتماء رسالته الى كل من العالم السماوى والحياة الدنيا على حد سواء .»

القيم والأخلاق والتربية :

بغض النظر عن مدى أهمية نظريات المعرفة بالنسبة للتدريس الفعلى بالفصل فلابد من نظرية اجتماعية وخلقية تكون أساسا للممارسة

التربوية . والواقع أن كثيرين ينظرون الى تربية الشخصية باعتبارها أكثر أهمية للشباب من تعليم المسائل المعرفية . فهم يولون اهتمامهم أكثر الى كيفية جعل المدارس تستطيع بأكثر كفاءة أن تنقل القيم الخلقية والروحية لجعل العالم مكانا أفضل للحياة فيه أكثر من اهتمامهم بالمسائل المتعلقة بمضمون المادة الدراسية . وتكشف المؤلفات الكثيرة عن العلاقة بين الفلسفة والتربية عن أن معظم أولئك الذين يعتبرون أن الميتافيزيقا وغيرها من أبواب فلسفية غير ذات أهمية خاصة فى الممارسة التربوية انما يصدرون فى ذلك عن الحاجة الى دراسة للقيم فى التربية . وهناك دور هام للفلسفة تستطيع أن تسهم به فى مجال التربية من خلال مباحثها فى علم الأخلاق . ولتوضيح هذه النقطة فاننا نطرح السؤال التالى على سبيل المثال « هل يجب أن نفرض العقاب البدنى أو الجسمى على التلاميذ » ؟

ان هذا السؤال يمكن أن يجاب عليه باجراء بحث نفسى عن تأثير العقاب أو التهديد بالعقاب على سلوك التلاميذ وشخصياتهم . الا أن الاجابة التى يقدمها لنا علم النفس عن هذا السؤال ليست كافية . ذلك أنه مع تسليمنا بأهمية أن نأخذ بعين الاعتبار تأثير العقاب على أولئك الذين عوقبوا فعلا أو أولئك الذين هددوا بالعقاب ، فان ذلك يستلزم أيضا الاجابة على سؤال فلسفى عن تبرير العقاب . وبمعنى آخر فان مبررات العقاب يجب أن ينظر اليها فى ضوء تأثيره ونتائجه .

وبالبحث التجريبى فى تأثير العقاب يظهر أن النظرية النفعية الاصلاحية لها ما يبررها فى الأسباب التى من أجلها يعاقب الناس . ولكن النظرية الجزائية لا تجد لها مثل هذا التبرير .

ان المناقشة الفلسفية ضرورية لتقرير أهلية النظرية النفعية لوضع اجابة على السؤال « ما هى الأسباب التى من أجلها يعاقب الناس ؟ » قبل أن نبحث فى التأثير النفسى للعقاب وهنا نجد أن البحث التربوى

ضرورى على الرغم من أنه قد لا يكون كافيا ، لأنه يمدنا باجابة واقعية على السؤال الأصلى المتعلق بتأثير العقاب البدنى على الأطفال .

ان هذا المثال يقدم لنا نموذجا لاسهام الفلسفة فى توضيح مشكلة تربوية لأنه يرينا كيف أن فلسفة الأخلاق تعتبر عاملا ضروريا هاما بالنسبة للتربية كذلك يتضح اسهام الفلسفة فى توجيه الاجابة عن الأسئلة التى تندرج تحت المشكلة العامة للعقاب .

وهناك تساؤل فلسفى يتعلق بالقيم ، أو أنماط القيم التى تبدو أنها أجدر من غيرها بالتناول بدقة . والسبب فى هذا أن التربية تدأب على عمل تقويمات . وهى لا تتردد فى اعلان أحكام لدى تقديرها للممارسة بالمدرسة . والمدرسون يقومون الطلاب كما يقومهم الطلاب ، والمجتمع يقوم مناهج الدراسة والبرامج المدرسية والمقدرة التعليمية ، والمجتمع نفسه يخضع باستمرار لتقويم المربين . ومن ثم فان دراسة القيم ضرورة للمدرس باعتباره شخصا مشتغلا بالمهنة .

والقيم المحددة التى يربطها المدرس بمشكلات المدرسة قد تستمد من نظامه الشخصى عن القيم . فوظيفة التدريس مثلا التى تعتبر بصفة أساسية حجر زاوية فى الأهداف الشخصية للمدرس قد تعكس قيما ذاتية .

والمدرس الذى يعتبر حصته كوسيلة لغاية وليست غاية فى حد ذاتها قد يعكس تفضيلا للقيم الأدائية ، فهو سوف يدرس بطريقة معينة بحيث يستمتع الطلبة بعملية التعلم أكثر من تمكنهم من أى معرفة يقدمها المدرس .

فهل يجب على المدرس أن يؤكد قيمة مادة المنهج أم يؤكد التلميذ الذى يقوم بتعليمه تلك المادة ؟ أنه اذ ما قيل لشخص أنه لكى يصبح مدرسا مختصا فانه لا يكون بحاجة الا الى معرفة مختصة بمادته ، فمنا

هى القيم العامة التى يجب أن يعكسها ؟ وما نوع السلوك الخلقى الذى يجب على المدرس الدعوة اليه فى فصله ؟

وهل يجب عليه أن يوصى بالفعل بسمات خلقية معينة أم يجب عليه أن يتركها تنبعث عن الموقف اجتماعى بالفصل مستخدما تأييد المجموعة أو عدم تأييدها . ان أى مدرس ينشد أن يكون جاداً أزاء عمله فى الحياة يجب عليه أن يقدم اجابات عن الأسئلة .

نشــأة الضمير الأخلاقى :

هناك عدة تفسيرات لنشأة الضمير الأخلاقى منها التفسير التجريبى (الأميريقى) ومنها التفسير التطورى ومنها التفسير الوضعى .

١ ــ التفسير التجريبى الحسى :

يقوم على أســاس أن الضمير يتكون من التجــارب الحســية أو الامبريقية التى تنطبع فى النفس كما تنطبع الكتابة على الورقة البيضاء ، وبتوالى هذه الانطباعات والمؤثرات تتكون العادات . وبالنسبة لتكوين الضمير الأخلاقى نجد أنه يتكون من خلال هذه التجــاربه الحسية .. فالخير معناه كل ما يثير فى النفس الشعور بالجمال أو الارتيــاح والشر معناه كل ما يثير فى النفس الشعور بالامتعاض والقلق . وهكذا يتــكون الضمير من خلال هذه التجارب التى تصبح عادات بمعنى أنهــا أنمــاط ثابتة من السلوك تنبعث نتيجة اتصالنا بعالم التجربة وفى ظل التفســير التجريبى تكون العادات الفردية أساس العادات الجمعية . وهو ما يمكن أن يكون نقطة نقد موجهة الى هذا المذهب بالاضافة الى أنه يعطى أهمية كبرى للتجارب الحسية فى تكوين الضمير ويغفل الجوانب المعنوية التى تتعلق بالقيم الدينية والمثل العليا التى لها دخل كبير مبــاشر فى تكوين هذا الضمير .

٢ — التفسير النشوئي :

شاعت في القرن التاسع شهرة مذاهب النشوء والتطور والارتقاء التي ارتبطت باسماء سبنسر ولا مارك وداروين • وعندما نادي سبنسر بآرائه اهتم بها الناس اهتماما كبيراً • وبالنسبة لفكرة الضمير الأخلاقي فان سبنسر يحاول أن يربطها بالمبدأ المعروف في نظرية التطور وهو « البقاء للاصلح » بمعنى أن أفراد الجنس البشرى على مراحل تطورهم يحتفظون بألوان السلوك والعادات النافعة التي تثبت لهم أهميتها وفائدتها • وتصبح هذه العادات استعدادات وراثية في سلالتهم • وهذا يعني أن الضمير الأخلاقي قد نشأ من التغيرات التي طرأت على الجنس البشري في تطوره واحتفظ من خلال هذا التطور بالعادات والقيم التي ظهرت فائدتها له فتمسك بها وتأصلت فيه بطريق الوراثة ، وهكذا يؤكد التفسير النشوئي أهمية الوراثة وتدخلها الكبير في تكوين الضمير الأخلاقي وتوجيهه •• الا أن هذه الفكرة كانت فيما بعد مجال لانتقادات كثيرة هدمتها • كما أن هذا الاتجاه النشوئي في التفسير يلغي أو يقلل من أهمية المؤثرات التربوية في تكوين الضمير الأخلاقي وهي مسئلة يرفضها رجال التربية وكثيرون غيرهم من علماء الاجتماع والفلسفة والأنثروبولوجيا ••

٣ — التفسير الوضعي :

يقوم المذهب الوضعي على أساس النظرة الى العلم باعتباره الوسيلة الموضوعية الوحيدة والمشروعة للمعرفة الانسانية • ويعتمد التفسير الوضعي لنشأة الضمير الأخلاقي على أساس أنه تحدد عن طريق القواعد العامة المتبعة في المجتمع والتي يتصرف الأفراد بمقتضاها • فنظام المجتمع وعلاقات الأفراد هي الأصل في نشأة الضمير الاخلاقي • والأخلاق في نظر التفسير الوضعي هي جزء من علم الانثروبولوجيا

أو علم الانسان باتجاهيه الرئيسيين البيولوجى والاجتماعى وتختلف فكرة الضمير الأخلاقى باختلاف هذين الاتجاهين •

أما الاتجاه البيولوجى : فينظر للذات الانسانية على أنها مجرد امتداد للذات العضوية على غرار المذهب النشوئى • وتكون الغرائز والدوافع هى الجذور التى تتفرع عنها الأخلاق • وهذه الغرائز وراثية تنتقل بيولوجيا فى الجنس الواحد • ويعاب على هذا الاتجاه أنه يجعل من الضمير الأخلاقى ظاهرة فطرية وبالتالى تصبح أى تربية خلقية عديمة الفائدة • لأن هذه التربية فى نظر الاتجاه البيولوجى لا تغير شيئا من طبيعة الانسان وهذا غير صحيح •

أما الاتجاه الاجتماعى : فيقرر أن الضمير الأخلاقى يتكون فى الفرد من خلال عملية التثقيف التى يتعرض لها فى الوسط الاجتماعى الذى يعيش فيه • وهكذا يؤكد الاتجاه الاجتماعى الأصول الاجتماعية للضمير الأخلاقى • ويمثل أوجست كونت الذى يرتبط باسمه المنهج الوصفى فى علم الاجتماع • هذا الاتجاه الاجتماعى اذ أنه يفسر الفرد بالرجوع الى المجتمع لأن الفرد فى حد ذاته فى نظر « كونت » فكرة مجردة أما فى واقع الأمر فهو يمثل فى أفكاره وتصرفاته تراث أجيال عديدة سبقته •

تطور النمو الخلقى :

يقول بياجيه ان النمو الخلقى للطفل يسير فى خط متوازن مع نموه المعرفى والعقلى • ففى مرحلة ما قبل المدرسة يعتمد الطفل اعتمادا كليا على أوامر ونواهى والديه ليكون فكرته عن السلوك الخلقى المرغوب فهو عندما يطيع والديه عندما يقولون له : اعمل هذا أو لا تعمل هذا ، يرضون عنه ويثنون عليه أو يمتدحونه وعندما يحس بالرضا • وهكذا

فان الطفل من خلال الرضا الذى يشعر به عند اطاعته للسلوك الخلقى المرغوب يستمر فى اتباع هذا السلوك .

وهناك من ينادى بأن يترك للطفل الحرية فى تكوين السلوك الخلقى على أساس براجماس أو قطيعى حتى فى هذه المرحلة المبكرة من العمر . وهؤلاء يتجاهلون ناحيتين رئيسيتين احداهما تتعلق بأنه لم يتوفر لديه الخبرة الكافية الضرورية حتى يعتمد على نفسه فى تكوين سلوكه الخلقى . والثانية تتعلق بعدم قدرته على حماية نفسه مما قد يتعرض له من خطر أو أذى .

وفى المدرسة يعتمد الطفل على أوامر ونواهى المعلم فى تنمية سلوكه الخلقى لما يترتب على ذلك من رضا متبادل بينه وبين المعلم . ان أحد الأهداف الرئيسية لرياض الأطفال التنشئة الاجتماعية للطفل ، ومن خلال نمو الطفل الخلقى ينتقل من مرحلة اطاعة الأوامر والنواهى التى معرفة بعض القواعد التى تحكم السلوك الخلقى لكن تعلقه لهذه القواعد يظل معتمدا على نتائج خبرته الفعلية بالسلوك الحسن والقبيح . وعند سن ١١ أو ١٢ تقريبا يكون الطفل قادرا على التفكير فى اطار توصل اليها من خلال تجربته الفعلية السابقة .

القيم الجمالية :

من بين أنواع القيم ما يعرف بالقيم الجمالية ، وتعتبر الفلسفة الجمالية هى دراسة القيم فى عالم الجمال والفن الجمالى . وتتناول الفلسفة الجمالية الجوانب النظرية للفن الجمالى بأوسع معنى له ، مع عدم الخلط بينه وبين الأعمال الفنية الفعلية أو بينه وبين اتجاهات الفن النقدية ، ومن الصعب تقدير القيم الجمالية بالنسبة للقيم الخلقية لأنها تنحو الى أن تكون شخصية وذاتية ولأنها ترتبط بالخيال والقدرة الابداعية . فالعمل الفنى الواحد يستحث استجابات متباينة بين الشعوب

المتباينة فمن يستطيع القول أن هذه الاستجابة أو تلك هى بالضرورة الاستجابة المناسبة ؟

وهناك عدة معايير للجمال الفنى منها معيار الندرة وبناء على هذا المعيار يمتدح الشىء أو يعتبر جميلا لندرته فالشعر الأسود قد يكون معيارا للجمال فى أوربا لندرته وبالمثل يمكن أن يكون الشعر الأشقر فى البلاد الشرقية جميلا لندرته أيضا والمعيار الثانى هو التماثل والتجانس بمعنى أن الشىء يكون جميلا اذا تجانست عناصره وألوانه فرباط الرقبة مثلا يجب أن يتجانس مع لون الحلة أو القميص . والمعيار الثالث هو معيار التناقض وهذا يعنى عكس المعيار السابق أن أساس الجمال فى الشىء تناقض ألوانه ، وفى مثال الحلة ورباط الرقبة يجب أن يكون لون الرباط على عكس الأرضية أو الخلفية أى القميص والحلة .

وعلى أية حال فثمة سؤال أساسى واحد شغل بال علماء الجمال عبر القرون : هل ينبغى على الفن أن يكون مقلدا وممثلا أم يجب عليه أن يكون نتاجا لخيلة ابداعية خاصة ؟ من وجهة النظر الأولى يجب على الفن أن يقلد بأمانة الحياة والخبرة الانسانية . وعلينا أن ندرك بوضوح المنظر الطبيعى أو غروب الشمس الخافت المرسوم على لوحة طبيعية . كم منا يعتز بصورة حية تمثل « زهرية » من الأزهار مرسومة بطريقة جيدة ، فيها التويجات نابضة بالحياة ، لدرجة أننا نجد أنفسنا مساقين لمد أيدينا اليها ولمسها .

وتعتبر وجهة النظر الثانية فى موقف مضاد للنظرة الأولى . فهناك قد يعبر الفنان عن نفسه تلقائيا تجاه أى موضوع يقع عليه بصره أو تصل اليه خبراته فى الحياة الواقعية . يقول ديجاس « ان أية صورة ينبغى ألا تكون نسخة مطابقة للواقع ذلك أن الهواء الذى نراه فى رسوم الأساتذة القدماء لا يمكن أن يكون على الاطلاق نفس الهواء

الذى نستنشقه » . فالفنان له وصعه الخاص به ، وهو يستمتع بحرية بلا حدود فى استخدام خامته بطريقة تشبع بحق الدافع لديه نحو الابداع فهو يصدر فى ابداعه عن خبرته الشخصية ، وهو يعبر عن أحاسيسه عن الجمال أو القبح بالعالم ، وربما يظهر ما يعتقد فيما ينبغى أن يكون عليه العالم .. وقد نتعلم من الفنان التمثيلى كيف نرى الحياة ونتمثلها .

وفى كلتا النظرتين تنشأ أسئلة حول موضوع الفن من حيث المادة المناسبة ومداها . فاذا كان الفن تعبيرا عن الحياة ، فينبغى عليه أن يعالج كل ما يتعلق بالحياة — أى القبيح والجميل والغريب والفريد . على أن هناك كثيرين وبخاصة بين المناصرين للنظرة الأولى الذين يعتقدون أن للفن وظيفة اجتماعية . فمن وجهة نظرهم يجب أن يتحدث الفنان الى قلوب جميع الناس . أما الفن الذى يفشل فى ايصال مزاجه ورسالته فلا يمكن أن يكون فنا حقيقيا .. والفن الذى يظل معناه باستمرار محصورا فى حدود مبتكرة فانه كما يقول يونج يكون « عصابا » .

والفنان اذا وضع فى ذهنه باستمرار أن عليه ايصال رسالته لمجتمع دون اعتبار لأحاسيسه الداخلية فان قدرته الابداعية تتوقف عن النمو ان لم تنهدم تماما . وبالنسبة لكثيرين وبخاصة بين أولئك الذين يأخذون بوجهة النظر الثانية ، فان الوظيفة الاجتماعية للفن ليست أعلى وظيفة له . فالمجتمع نفسه سريع التغير ، فهو يتغير ويتقدم ويرى الأشياء بطريقة مختلفة . فأحد الفنانين المولودين فى أحد الأجيال قد يأخذ فى الابداع للجيل التالى ، فهل يجب اتهامه بأنه فشل فى اشاعة الرضا فى معاصريه ؟ والفنان الذى يرضى نقاده ربما لا يكون غاية فى الابداع وذلك لأن النقاد يميلون الى الحكم تبعا للمعايير المقبولة . ولقد يكون المبدع المرفوض هو المبدع الحقيقى .

القيم الجمالية والتربية :

يرى « كانت » أن الذوق هـو الذى يسـمح لنا بأن ننقل للاخرين عواطفنا الخاصة فنشبع بذلك ميلنا الفطرى حـو الاتصال بغيرنا . ولو قدر لانسان ما أن يعيش منعزلا عن الآخرين لما خطـرت على باله أفكار الزينة والتجميل . فكثير من الناس لا يستشعرون الجمال حينما يكونون بمفردهم . ولكنهم بمجـرد وجودهم فى وسط الجماعة يجدون لذة كبرى فى أن ينقـلوا للاخـرين مشـاعرهم وأن يستمتعوا لوصـف مشـاعر الآخـرين .

من ناحية آخـرى يمكننا أن نرى أو نلمس فائدة تربوية للجمـال فكما أن الفن يشغل وقت الفراغ أو الراحة فان الفن كما يقـول هربرت سبنسر يجب أن يستغل وقت الراحـة أو الفراغ بأشياء مفيدة تعود على الانسـان بالنفع العام والاستمتاع بحياته .

وربما أمكننا الاهتمام بالقيم الجمالية فى المنهج المدرسى اذا عرفنـا أنه الى جانب القيمة العملية النفعية للمـادة الدراسية فانه يمـكن أيضا دراستها كمـادة محببة الى النفس بغض النظـر عن قيمتهـا العمليـة والنفعيـة .

وهناك اتجاه فى التربية يقصر القيم الجمالية على نطـاق محـدود من المواد الدراسية تسمى بالفنون الجميلة كالرسـم والموسيقى والرسم والنحت والتمثيل والرقص والغنـاء .

وهناك اتجاه آخـر يرى أن القيم الجمالية موجودة فى كل مـادة دراسية وأن التلاميـذ يكون لديهـم تذوق كبير لمـواد دراسية مختلفـة كالجغرافيا والرياضيات وغيرها ، وأن التلاميذ يسـتمتعون بهـا كمـا

يستمتعون بالفنون الجمالية • وبالنسبة للفائدة الأخلاقية للجمـال فهنالك رأى يقول ان من علامات الخلق الطيب أن يعشق الانسان الجمال وهنـاك رأى مناقض يقول أصحابه بأن ذوى الذوق الجمـالى قد يكونون عـلى خلق سيء • وهنـاك موقف وسط بين الرأيين يقول بأن الاهتمام بالجمال الطبيعى هو فى حد ذاته سمة من سمات الروح الطيبة (١) •

---

(١) انظر زكريا ابراهيم — مبقريات فلسفية — كانت •

الفصل الثانى

من قضايا الفكر التربوى

الفصل الثانى

من قضايا الفكر التربوى

مقدمـــة :

سنحاول فى هذا الفصل أن نتناول بعض القضـــايا الرئيســـية التى شغلت فكر المربين ، وتشمل هذه القضـــايا قضية الأهداف التربويـــة ، وقضية التربية والطبيعة الانسانية وقضية الخبرة التربوية ، وســـنحاول أن نفصل الكلام عن كل واحـــدة منها فى السطور التالية :

١ ـــ الأهداف التربوية :

كثيرا ما يثار الخلاف عند اثارة موضوع الأهداف التربوية حـــول المقصود بالأهـــداف والفرق بينهـــا وبين الأغراض والمرامى والمقاصد • وبصرف النظر عن الاجتهادات الشخصية التى تحـــاول التمييز بينها على أساس أن الأهداف بعيدة والأغراض قريبة أو مرحليـــة أو غـــير ذلك من التفســـيرات أقول بصرف النظر عن هذه الاجتهادات ، فان المسألة تحتاج الى اتفاق عـــام بشأنها بل وبشـــأن كثير من المصطلحات التربوية التى تســـتخدمها •

وعلى كل حـــال فاننى أعتقد وليس هذا الاعتقـــاد ملزما لأحد أن كلمة الأهداف تتسع لما نقصده بكل المصطلحات المرادفة أو المرتبطة •

فالأهداف قد تكون عامة وخاصة وقد تكون فلســـفية أو اجـــرائية وقد تكون معرفية أو سلوكية أو عملية وقد تكون فـــردية أو اجتماعية وقد تكون قريبة المدى أو بعيدة المدى وقد تكون مباشرة أو نهائية أو مرحلية

أو قد تكون نسبية ومطلقـــة ، وبصرف النظر أيضا عن هذه التقسيمات المختلفة للاهداف فانه يمكن أعتبار الأهداف على أنها مؤشرات لاتجاهات النمو فهى تشير الى الطريق الذى ينبغى أن نسلكه أو تشير فيه ، وقـد تختلف الطرق التى نسلكها للوصول الى هـدف معين الا أن كل هـذه الطرق تشترك فى اتفاقها على الاتجاه نحو الهدف أيا كان وضع الطريق من الهـدف .

الأهداف الصريحة والضمنية :

تعتبر الأهداف التربوية صريحة الى الحد الذى تكون معه واضحة . ولذلك تعتبر الأهداف المباشرة صريحة لأنهـا واضحة فحفظ النظـام فى الفصل هدف مباشر لاستقرار العملية التربوية وتهيئة الجو المناسب لها وهو هدف مباشر . وكذلك الأمر عندما يريد المعلم أن يعـلم تلاميـذه معلومة ما أو قاعدة معينة فهذا هدف مباشر صريح واضح .

وقد تكون الأهداف صريحة واضحة ولكنها ليست الأهداف الحقيقية وانما هى صورة تغلف المعنى الضمنى للهدف .

والهدف الضمنى هو هدف غير معبر عنه صراحة ، وعلى الرغم من ذلك فان الهدف الضمنى يمكن أن يستدل عليه من خلال المناهج والأساليب التربوية التى تستخدم لتحقيق الهدف .

الأهداف النسبية والمطلقة :

وتكون الأهداف نسبية بمعنى أنها تختلف باختلاف المكان والزمان وتختلف من شخص لآخر . وهى مطلقة بمعنى أن لها مركزا موضـوعيا ومحددا من الكون والحياة . والأهداف النسبية تعنى مرونة فى العملية التربوية لتسمح باختلاف الأهداف وتباينها .

والأهداف النسبية متغيرة وان كانت هناك أهـداف نسبية للافراد

لا تتغير بتغير الزمن ولكن هذا لا ينفى تغير الأهداف النسبية لأن الأهداف المتغيرة هى دائما أهداف نسبية .

والأهداف التربوية متغيرة لأن الظروف تتغير على مر الزمن ، وهى فى تغيرها تكون انعكاسا لهذه الظروف . فأهداف التربية تتغير تبعا لنضج المتعلم ونموه . وعلى المربين تكييف الأهداف تبعا للمطالب المتغيرة لنمو التلاميذ كما أنها تتغير الظروف والمطالب الاجتماعية .

أما الأهداف المطلقة فتعنى نمطية تربوية ثابتة لا تتغير على المدى البعيد وذلك لارتباطها بنظام ثابت للتعليم وللقيم ، ولكنها قد تسمح بالمرونة والتنوع فى الأهداف المباشرة القريبة أو الوسيلة التى تتفرع عنها .

الأهداف التربوية والقيم :

يتوقف تحديد الأهداف التربوية على نوع القيم التى تعتبر هامة فى توجيه النمو الانسانى فى المجتمع . فقد يقوم برنامج تربوى على تأكيد القيم المادية وآخر على تأكيد القيم الدينية وثالث على تأكيد القيم الاجتماعية أو الأخلاقية وهكذا ..

وأى برنامج يؤكد على جانب واحد من هذه القيم هو برنامج قاصر ولا يحظى بقبول المربين المعاصرين . ويجب أن تؤكد الأهداف التربوية القيم الدينية والانسانية والاجتماعية معا . وما نحب أن نؤكده هو أن الأهداف ترتبط بالقيم وأن على واضعى الأهداف التربوية أن يكون لديهم تصور واضح متكامل للقيم الاجتماعية التى يحاولون منها اشتقاق الأهداف التربوية . فالأهداف تتضمن اختيارا لاتجاه معين تسير نحوه العملية التربوية . وهذا الاختيار يتضمن بالطبع تفضيلا لبديل من عدة بدائل مطروحة كما يتضمن أيضا التزاما بنوع معين من القيم .

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

ينظر الى الأهداف التربوية من ثلاثة جوانب مختلفة وان كانت فى النهـاية تتكامل فيما بينها • وهذه الجوانب التى تحدد مصادر اشـتقاق الأهداف التربوية •

أولها جانب الفرد ، فالفرد موضـوع التربية ومن ثم ينبغى أن تعمل الأهداف على تحقيق ذات هذا الفـرد وأن تنمى شخصيته فى جوانبهـا المختلفة • كما ينبغى أن تتمشى الأهداف مع طبيعته وفطرته • وهذا يعنى أن يتوفر لواضعى الأهداف التربوية حصيلة المعلومات المتعلقة بنمو الفرد وخصائص هذا النمـو وطبيعته فى ارتباطهـا بمراحل النمـو المختلفـة للانسـان وما تتطلبه من واجبات تربوية • وتستخدم حصيلة كل ذلك فى اشتقاق الأهداف التربوية •

ثانى هذه المصـادر هو المجتمع • فالمجتمع له بناؤه الاجتمـاعى وتركيبه السياسى والاقتصادى • وله ثقافته وقيمه الاجتماعية وعاداته وتقاليده ولابد أن تراعى الأهداف التربوية كل هذه الأمور فتعمـل على تربية الفرد فى اطاره الاجتماعى لأن الانسـان أولا وأخيرا كائن اجتماعى لا يعيش بمفرده انمـا فى مجتمعه • وتختلف الفلسفات الاجتمـاعية فى تفسير العلاقة بين الفرد والمجتمع ويترتب على هذا الاختـلاف اختـلاف فى تحديد الأهداف التربوية • فقد ينظر الى المجتمع على أنه هـدف فى ذاته • وأن الفرد ما هو الا خادم للمجتمع ومحقق لمصالحه بصرف النظر عن مصلحة الفرد نفسه واهتماماته الشخصية • وهى وجهة النظر التى تسود الدول الجمـاعية • أما فى المجتمعات الغربيـة الحرة فينظـر الى المجتمع والفرد معـا على أن كليهما غاية فى ذاته وأن الفرد الحـر هو أساس المجتمع الحر ولهذا توضع الأهداف التربوية لتحقق مصلحة الفرد التى من خـلالها تتحقق مصلحة المجتمع • وتؤكد النظرة الاسـلامية على صالح الفرد والجماعة معا باعتبارها هدفا فى ذاته •

وثالث هذه المصادر التى تحدد الأهداف التربوية هى فلسفة التربية ، وفلسفة التربية انعكاس للنظام الاجتماعى ، وتتحدد فى ضوء اتجاهاته وأوضاعه وآماله وتطلعاته ، وتساعد الفلسفة التربوية على توضيح الأهداف التربوية وتحديد اتجاهاتها ومساراتها ومن ثم تكون أساسا هاما فى بلورتها واشتقاقها .

صياغة الأهداف التربوية :

سبق أن أشرنا الى تصنيفات الأهداف التربوية ويرتبط بهذه التصنيفات الطريقة التى تصاغ بها الأهداف التربوية . فالأهداف الفلسفية تصاغ بطريقة فلسفية فعندما نقول مثلا ان هدف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الانسانى أو اعداد الانسان المسلم ليكون خليفة الله على الأرض ، فان مثل هذه الأهداف هى فلسفية فى صياغتها لأنها تعكس الهدف الأسمى المنشود . ويمكن أن تترجم هذه الأهداف الفلسفية العامة الى أهداف أخرى مرحلية أو اجرائية أو سلوكية .. وهكذا .

وقد تكون الأهداف عامة وعندئذ تكون صياغتها فى عبارات عامة . وفى هذه الحالة تترك الأهداف اختيار الوسائل لاجتهاد المسئولين عن تنفيذ هذه الأهداف . فنحن مثلا عندما نقول أن هدف التربية تنمية الذكاء البشرى أو تنمية التفكير السليم نجد أن مثل هذه الأهداف عامة تتفرع منها أشياء كثيرة متعددة ويمكن أن تترجم أيضا الى أهداف مرحلية كل منها يؤدى الى بلوغ الهدف . والأهداف عندما تكون اجرائية فانها تصاغ بطريقة تتحدد فيها العمليات والاجراءات الموصلة للأهداف .

وصياغة الأهداف السلوكية يكون عن طريق وصف السلوك المطلوب من المتعلم القيام به للوصول الى الهدف . وقد يكون هذا السلوك سلوكا لفظيا أو انفعاليا أو معرفيا أو عقليا أو عمليا يقتضى الممارسة .

وكل هذه الأهـداف على اختـلاف اتجاهاتها يتطلب فى صياغتهـا أمورا عامة من أهمهـا أن يكون القائمـون بصياغة الأهداف عن نـوع الأهداف المطلوبة لأن نوع الهدف يحـدد طريقة صياغته ٠ فلا ينبغى أن تصاغ الأهداف السلوكية بطريقة عامة أو فلسفية كما ينبغى على واضعى الأهداف التربوية أن يكونوا على وعى بطبيعة الأهداف ومصادر اشتقاقها والعلاقة الوظيفية بين الأهداف ووسائل تنفيذها ٠

ويجب أن تكون الأهداف شمولية بمعنى أن تشتمل على كل جوانب النمو ومظـاهره فى ارتباطها بشخصية المتعلم ٠ وعلى الرغم من النقـد الذى وجه الى التربية التقليدية فى قصورها عن هذا الشمول واهتمامها بجانب واحـد من جوانب النمو الانسانى وهو الجانب المعرفى فمـازالت الأهـداف التربوية تعكس اهتمامات المتخصصين فى المواد الدراسـية المختلفة وأخيرا ينبغى أن تصاغ الأهداف بطريقة واقعية وأن يكون من الممكن تحقيقها من خلال برنامج تربوى مناسب ٠

الأهداف والوسائل :

ترتبط الوسائل بالأهداف وان كان هذا الارتبـاط ليس ارتباط عليا سببيا بمعنى أن الهدف يؤدى الى تحـديد الوسيلة المستخدمة لبلوغه ، وقد يحدث ذلك أحيـانا ولكنه ليس بالضرورى قاعدة عامة ٠ ذلك أن الوصول الى الهدف قد يكون بأكثر من وسيلة ، ولذلك يتوقف النجـاح فى تحقيق الهدف على اختيار الوسيلة المناسبة له ، والوسائل تتفاضـل فيما بينها من حيث فعاليتها ومن حيث قيمتها فى توفير الجهـد والـوقت والمـال لبلوغ الهـدف ٠ وهناك وجهة نظر ميكيافيلية معروفة تقـول بأن « الغاية تبرر الوسيلة » وهذا يعنى استخدام الوسيلة التى توصل للهدف حتى ولو كانت منافية للعرف والآداب والأخلاق ٠ وهـذه قضية يرفضها بالطبع المربون على أساس أخلاقى ٠ والوسـائل يجب أن تكون مشروعة دينا وقانونا وخلقا ويجب ألا تتعارض مع العرف والتقاليد الاجتماعية ٠

فالحصول على المال كهدف لا يمكن أن يبرر استخدام السرقة مثلا كوسيلة ، وكذلك بالنسبة للتربية .. فمثلا النجاح فى الامتحان كهدف لا يبرر استخدام الغش كوسيلة .

وهكذا ينبغى أن تكون الوسائل مناسبة ومقبولة للوصول الى الهدف . وقد تكون الوسيلة موصلة جزئيا الى الهدف أى أنها لا تحقق الهدف كاملا . ووقد تستخدم أكثر من وسيلة للوصول الى نفس الهدف ، فعندما نقول مثلا ان هدف التربية هو بلوغ الكمال الانسانى فان هذا الكمال الانسانى كهدف له أكثر من جانب ، وبهذا نستخدم أكثر من وسيلة كأن يكون ذلك عن طريق تربية جسمه وعقله ونفسه وضميره .. وهكذا . وقد يتطلب الجانب الواحد من هذه الجوانب استخدام أكثر من وسيلة فتربية الجسم الصحيح قد تكون عن طريق الغذاء الجيد والرعاية الصحية الجيدة والتربية الرياضية السليمة . وكذلك تربية العقل قد تكون عن طريق المواد الدراسية المختلفة فكل منها يعتبر وسيلة . وفى المادة الدراسية نفسها يمكن استخدام أكثر من وسيلة أو طريقة كالطريقة الالقائية أو الطريقة الحوارية . أو حل المشكلات . وقد تستخدم أساليب مختلفة مثل الكتاب المدرسى أو التعليم المبرمج أو الكلمة المسموعة والصورة المرئية أو المرئية المسموعة وغيرها من الوسائل المعروفة فى ميدان التعليم .

وعندما لا تتطابق الوسيلة مع الهدف بمعنى أن توصل الوسيلة للهدف الكامل فان ذلك يعنى اختلافا بين النظرية والتطبيق . وهذا يحدث كثيرا فى ميدان التربية وغيرها من الميادين . فالتربية تنشد الكمال الانسانى ولا تصل اليه تماما وستظل هكذا الى ما شاء الله . لأن هذا يرتبط بنسبية الأهداف كما سبق أن أوضحنا . والكمال الانسانى نسبى والكمال المطلق هو لله عز وجل وحده . وكذلك عندما يعلن رجال التربية عن تعميم التعليم الابتدائى كهدف يرجى تحقيقه فى فترة زمنية ما . فهذا هدف لا يتحقق كاملا ، وغير ذلك من الأمثلة الكثيرة .

وينتج التباين بين النظرية والتطبيق فى الأهداف التربوية لأسـباب كثيرة منها عدم وضوح ذاتها أو عـدم تحديدها وعـدم وضوح الوسائل أو عدم معرفة أفضل هذه الوسائل التى يمكن أن تحقق الهدف . وقـد ينتج أيضا عن عدم وضوح العلاقة الوظيفية بين الوسائل والأهداف .

نظرة نقدية للأهداف السلوكية :

لقد شغل المربون بالأهداف التربوية وحاولوا دراسـتها وتحليلهـا ووضعوا لهـا تصنيفات وتقسيمات شتى فميزوا بين الأهـداف العـامة والخاصة والفلسفية والسلوكية والاجرائية وميزوا بين الأهداف القريبة والبعيدة والمباشرة والغير مباشرة والمرحليـة والنهائية أو النسـبية والمطلقة . كما حاولوا التمييز بين المفـاهيم المختلفة المرتبطة بالأهـداف كالأغراض والمرامى والمقاصد ومن المعروف أن المدرسة الانجليزية درجت على استخدام كلمة الأهداف بمعنى Aims أما المدرسـة الأمريكية فتفضل استخدام الأغراض بمعنى Objectives على أنها أكثر تحـديدا من الأهـداف Aims ذلك لأن المدرسـة الأمريكية تمـيز بين هـذين المفهومين على أساس أن الأهداف أعم وأشمل من الأغراض .

ولقد حظيت الأهـداف السلوكية بصفة خاصـة باهتمام كبير من جانب المربين ويبرز تصنيف بلوم ورفاقه للأهداف السلوكية الى مجالات معرفية ووجدانية ونفسية حركية كواحـد من أحسن التصـنيفات ان لم يكن أحسنها على الاطلاق .

ومع أن الأهـداف السلوكية لقيت ترحيبا كبيرا فانهـا ما لبثت أن وجهت اليها كثير من الانتقـادات — وسنحاول فى السـطور التاليـة أن نعرض أولا الحجج المؤيدة لهـا ثم نعرض للحجج المعارضة لها وأخـيرا نحاول التوفيق بين هذه الحجج جميعا .

أولا ــ الحجج المؤيــدة :

يمكننا أن ندرج أهم الحجج المؤيدة لفكرة الأهــداف السلوكية فى النقــاط التاليــة :

١ ــ أنه بصرف النظر عما يقال من اعتراضات عن الأهداف التربوية فان المعــلم نفســه ينبغى أن يكون لــه أهــداف ينظــم على أساسها الخبرات التعليمية .

٢ ــ ان الأهداف التربوية والسلوكية ، أسلوب منهجى يســهل على المعلمين التعــامل مع تلاميذهم على أساس واضح ومحــدد كما يســهل عليهم التعامل مع بعضهم البعض .

٣ ــ أن الأهداف التربوية والسلوكية تساعدنا على تحــديد تفكيرنا وصياغــة العملية التربوية أو التعليمية فى صيغة محــددة بعيــدة عن التجريدات والتعميمات الجوفاء .

٤ ــ أن الأهداف التربوية أو السلوكية تعتبر دليلا ومرشدا للمعلمين فهى تســاعد المعلم على تخطيط ورسم واحــكام طريقتــه وقياس أثر التعليم ونواتجــه .

٥ ــ أن الأهداف التربوية تعتبر موجهــا أيضــا للمربين المشتغلين بتطوير المناهج الدراسية والمواد التعليمية .

٦ ــ أن الأهداف التربوية تعتبر دليلا وموجها أيضا للمربين المهتمين بتقويم نتائج عملية التعليم .

٧ ــ أن الأهداف التربوية تعتبر دليلا وموجها أيضا للمربين المهتمين بالتعليم العــلاجى "Remedial Teaching"

٨ ـ أن الأهداف التربوية أو السـلوكية تعتبر دليـلا للتلاميـذ وتساعدهم على توجيه جهودهم نحـو الوصـول الى هـذه الأهـداف وتحقيقهـا •

٩ ـ أن الأهداف التربوية أو السلوكية تضـع الأسـاس للتعليم الفردى الذى يساعد كل تلميذ على النمو فى اطار قدراته وامكانياته •

ثانيا ـ الحجج المعارضة :

وجهت للاهداف التربوية أو السلوكية عدة انتقادات من أهمها :

١ ـ أن فكرة الأهداف التربوية نفسها موضع جـدل ونقاش ـ لقد أشـار جون ديوى الى أن التربيـة فى حـد ذاتها ليست لهـا أهـداف أو أغراض وأن الناس هم الذين يضـعون لأنفسهم أهدافا ويستخدمون التربيـة وسيلة لتحقيقها •

٢ ـ أن الأهداف السلوكية بالذات مفهوم خداع فمن منا لا يتوق الى أن يكون للتربيـة أهـداف سلوكية ؟ لقد برم التربويون وضـاقوا ذرعا بالتعليم النظرى الذى تمارسـه المدرسة اليـوم • وهـذا التعليم الجـاف ، بعيد فى كثير من جوانبه عن دنيا الحيـاة ولا ينعكس أثره على حيـاة الناس فى سـلوكهم الفردى أو الاجتمـاعى لقد كـان ظهـور مفهوم الأهداف السلوكية بمثابة صيحة النجـدة للملهوف • لـكن على الرغم من الترحيب السريع الـذى لقيتـه الأهداف السلوكية من جانب المربين فسرعان ما هبطت حرارة ترحيبهم عندما وجدوا أنها لا تشـبع كل تطلعاتهم وأنهـا لن تحقق أملهم فى تغير الطابع النظرى للتربية والتعليم •

٣ ـ أن العملية التربوية أو التعليمية ان جـاز تحليلهـا من الناحية النظرية للمعالجـة العلمية فانها فى حقيقة الأمر وحـدة عضـوية يرتبط فيهـا الجانب المعـرف بالانفعـالى والوجدانى والحـركى والنفسى •

ومن ثم فان تقسيم الأهداف السلوكية وتجزئتها يعتبر شيئا مصطنعا ينأى بالعملية التربوية عن طبيعتها الحقيقية .

٤ — أن سلوك التلميذ نفسه وحدة عضوية أيضا لا يمكن تجزئتها الا من الوجهة النظرية فالجانب المعرفى فيه يرتبط بالجانب الانفعالى والوجدانى والحركى والنفسى . وعلى هذا فان الأهداف السلوكية فى نظرتها الجزئية الى السلوك الانسانى تجافى طبيعة هذا السلوك وحقيقته .

٥ — أن الأهداف السلوكية وان أدعت قدرتها على قياس بعض جوانب السلوك لا سيما ما يتعلق منها بالجوانب المعرفية والحركية فانها عاجزة عن قياس جوانب السلوك الأخرى لا سيما ما يتعلق بالنواحى العاطفية والوجدانية .

٦ — يرتبط بعجز الأهداف السلوكية عن قياس بعض الأهداف التربوية لا سيما ما يتعلق منها بالجانب الوجدانى أن يصبح مفهوم الأهداف السلوكية نفسه غير دقيق أو محدد الدلالة . لأن مفهوم السلوك نفسه يتضمن جوانب لا يمكن قياسها ، أما الجوانب التى يمكن قياسها فقد اصطلح على تسميتها « بالأداء » أى أداء التلميذ فى مواقف التعليم المختلفة . فالأداء هو كل ما يقاس من السلوك . ان المشتغلين بعلم النفس التعليمى يعرفون التعلم بأنه تغير فى « الأداء » يحدث تحت شروط الممارسة وهذه الأهداف أو الأغراض تعليمية ولا شك ومن ثم فان استخدام مفهوم « الأهداف الأدائية » بدل السلوكية قد يصبح مفهوما أدق وأدل على مضمون وطبيعة هذه الأهداف .

٧ — أن الأهداف السلوكية وان ساعدتنا على تحليل العملية التعليمية لا تستند على أساس واضح يساعدنا فى تحديد هذه الأهداف منذ البداية . فعلى أى أساس مثلا يمكن تحديد هذه الأهداف ؟ وعلى أى أساس

نفسها الى معرفية ووجدانية وحركية ونفسية ؟ وكيف نميز بين هذه الجوانب من الأهداف ؟ كل هذه الأمور فى الواقع متروكة لاجتهاد المربين والمعلمين ومن ثم فان هذه الأهداف تختلف باختلاف المعلمين والدرس الواحدة قد لا يتفق على تحديد أهدافه المعلمون الذين يقومون بتدريسه •

٨ — أن المعرفة أو التربية فى حد ذاتها هى نظام مفتوح Open System فى حين أن الأهداف التربوية أو السلوكية مهما تنوعت أو تعددت يمكن اعتبارها نظاما مغلقا Closed System بحكم تحديدها لهذه الأهداف سلفا • وهذا يعنى أن الأهداف التربوية أو السلوكية كنظام يتناقض فى حقيقته مع طبيعة المعرفة أو التربية كنظام مفتوح •

٩ — أن الأهداف التربوية أو السلوكية بحكم طبيعتها تجعل من التلاميذ مجرد مستقبلين وسلبيين غير ايجابيين بدلا من أن يكونوا مشاركين فعالين وايجابيين لأنها تحدد لهم سلفا ما يجب أن يفعلوه ومن ثم فان الأهداف التربوية أو السلوكية تتناقض نفسها بنفسها وتتناقض مع ما ننادى به عادة من ضرورة اهتمام التربية بتنمية روح الابتكار والتجديد لدى التلاميذ •

ثالثا — محاولة توفيقية :

بعد أن عرضنا لكل من الحجج المؤيدة والمعارضة نقف هنا وقفة نحاول بها أن نوفق بين هذه الحجج •

والنقطة الرئيسية فى محاولة التوفيق هذه تعتمد على التسليم بأهمية وضرورة الأهداف السلوكية كمنطلقات رئيسية لتوجيه العملية التعليمية وأحكام عمل المعلمين والمربين • وان الانتقادات التى وجهت الى الأهداف السلوكية وأن كان لها الفضل فى لفت الأنظار الى بعض الجوانب فانها لا تقلل من أهمية الأهداف السلوكية كأسلوب منهجى يعتمد عليه المعلمون والمربون وربما يدفعنا هذا النقد الى تعميق فهمنا

للاهداف السلوكية والبحث عن مزيد من التحليل والتفصيل والدراسة لجوانبها المختلفة وتلافى جوانب القصور التى تواجهها فحركة العلم دائبة لا تعرف الكلل . ونحن فى عملنا التربوى بل وفى حياتنا نتعايش مع كثير من الأشياء التى تحمل فى طياتها جوانب القوة والضعف . وقد نتعامل مع مفاهيم لم تنضج تماما بعد ومع ذلك تعتبر أدوات ضرورية للتفكير ويجب الا تصرفنا الحجج المعارضة للاهداف السلوكية عن رؤية الجوانب الايجابية فى الحجج المؤيدة لها . واذا نحن لم نفعل ذلك سواء بالنسبة لهذا الموضوع أو غيره من الموضوعات الأخرى الكثيرة المشابهة فى ميدان التربية فاننا بهذا لا نخدم العلم التربوى والعكس صحيح فاننا ان اتخذنا معرفة جوانب القصور فى أدواتنا وأساليبنا وسيلة الى تحسين هذه الأدوات والأساليب فاننا نكون بذلك قد قدمنا أكبر خدمة لميداننا التربوى — ومن هذا المنظور أساسا أرجو أن ننظر الى مفهوم الأهداف السلوكية .

الأهداف التربوية : نظرة فلسفية :

ان المشكلة الرئيسية المزمنة بالنسبة لكل المربين على اختلاف الأزمان والعصور والمجتمعات تتعلق بالتساؤل حول الهدف من التربية ، وهى مشكلة جوهرية كما هو واضح لأنها تتعلق بصميم العمل التربوى . ولو أمكن الاجابة عن هذا التساؤل بما يرضى الجميع — وهو ما لا يمكن حدوثه — فانه يمكن حل المشكلات التربوية الأخرى المترتبة عليها . فهناك اختلاف حول الهدف من التربية .

فهل الهدف من التربية هو معرفة المادة الدراسية أو تحسين المجتمع أو تحقيق ذاتية الفرد أو المواطن الصالح أو تكوين الاتجاهات والقيم الصحيحة أو اعداد الأفراد المنتجين للعمل اللازمين لمختلف مجالات العمل أو تحسين العلاقات بين الجماعات والشعوب ؟ أو هل تعنى التربية كل هذه الأمور جميعا ؟

وبعبارة أخرى نقول ان هناك من يعتبر أن الهدف الرئيسى للتربية هو تنمية العقل وتدريبه • وآخرون يعتبرون الهدف بلوغ الكمال الانسانى • وهناك من يعتبر أن الهدف الرئيسى للتربية هو الاعداد للحياة ، وآخرون يعتبرون الهدف من التربية هو الحياة ذاتها • وقد نجمل القول فى هدف واحد للتربية كالنمو مثلا أو نفصل الكلام عنها فى أهداف متعددة •

وقد ينظر الى النمو لا على أنه هدف وانما هو نتيجة للتربية •

ومن ناحية أخرى نجد أن بعض المربين ركز اهتمامه على رسم صورة للفرد المثالى والدولة المثالية ورسم الأهداف التربوية التى توجه الممارسات فى المدارس نحو هذه الغايات • فافلاطون وروسو مثلا هما من هؤلاء المربين وان كان تناولهما من منطلقين مختلفين متناقضين فأفلاطون اهتم برسم صورة الدولة المثالية التى من خلال سياساتها التربوية يمكن تنمية الفرد المثالى •

وهدف التربية فى نظره هو اكساب الفرد العادات الحسنة حتى يتعود على أن يجد سعادته الكبرى دائما فى عمل ما يعتبره عقله أنه الشىء الصحيح •

وهكذا يتركز هدف التربية عنده على تكوين الانسان الصالح الذى يوجه عقله سلوكه وتصرفاته ولا يوجد عنده تناقض بين رغباته وأحكامه العقلية •

بينما روسو استهدف تربية الفرد المثالى الذى يمكن من خلاله تكوين المجتمع المثالى أو الفاضل •

ومجموعة أخرى من المربين يتركز اهتمامهم على هدف مماثل

الا أنهم ينظرون الى الانســـان على أنه بطبعه مخلوق لله عز وجــل • ومن ثم فان هدف التربية هــو تكوين الانســـان الصالح الذى تصــوره أفلاطون لكن من خلال تقبله للقيم الدينية والمقدسة •

الأهــداف الانســانية :

سادت الأهداف الانســانية فى التربيـــة فى عصر النهضة واستهدفت الاهتمـــام باحياء الدراســـات الانســـانية والفنون الحـــرة اليونانيـــة والرومانيـــة •

لكنهـــا هوجمت مـــرات كثيرة لالفاظهـــا الجـــوفاء • وكان أشـــد الانتقـــادات هو انتقاد « ايرازموس » فلقد اتهـــم الانســـانيين بأنهـــم لا يهدفون الا الى الفصاحة الأدبيـــة بمعناها الضيق وأنهـــم يتبعون فى أساليبهم وتعبيراتهم وألفاظهم أحـــد مشاهير الكتاب الانسانيين السابقين هو الخطيب الرومانى « شيشرون » •

بيد أن هناك رجالا مثـــل الاسبانى « خـــوان فايفز Vives » (١٤٩٢ — ١٥٤٠) والفرنسى رابليـــه Rabelais (١٤٩٠ — ١٥٣٣) والانجليزى ميلتون Milton قد قبلوا الأهداف التربوية الانســـانية لكنهم أرادوا تدعيمها بجعلها واقعية • وكانوا يهدفون من وراء ذلك الى اثراء الحياة فى زمانهم من خلال دراســـة الآداب الكلاسيكية المناســـبة بدلا من دراسة الآداب الكلاسيكية التى لا تلائم روح العصر •

وســـعى رجال آخـــرون مثل الارســـتقراطى الفرنسى مونتـــانى Montaigne (١٥٣٣ — ١٥٩٢ م) الى جعـــل الأهداف التربوية أثر واقعية لا بتجنيب اللفظية الجـــوفاء فحسب وانما أيضا بجعـــل العلاقات الاجتماعية والأسفار كأهداف تربوية •

وهناك آخرون مثل الانجليزى بيكون Bacon (١٥٦١ — ٦١٢٦)

والمنوزاف التشيكى كومينيوس (١٥٩٢ — ١٦٧٠) سعيا الى بث الحيوية والواقعية فى الأهداف التربوية وذلك بتأكيد دراسة كمرشد عملى سليم فى الحياة .

المعرفة كهدف للتربية :

لقد أكد بيكون وكومينيوس على الأهداف التربوية المعرفية الموسوعية التى تجعل المعرفة برمتها مجال المربى . والواقع أن هذا البرنامج كان طموحا رغم أن رجلا مثل أرسطو قد حققه من من قبل . ولقد حدثت منذئذ محاولات عديدة لتنظيم ميدان التعلم ككل للاغراض التربوية .

كما عملت محاولات لتحقيق هذا الهدف فى العصور الوسطى لكنها لم تمخض الا عن تأليف مجموعة من المختارات والملخصات مثل كتاب « كابلا Capella » زواج علم اللغة وعطاء و « دراسات فى الفلسفة » لبوثيوس Boethius أو « فى الفنون الحرة » لكاسيدوراس Cassiodorus

والواقع أن الذى أعطى أملا جديدا لأضواء هذه الأهداف الموسوعية للتربية فى أيام بيكون وكومينوس هو ظهور العلم الحديث ، فقد وسع العلم نطاق المعرفة الانسانية بصورة جعلت الاحاطة بهذا النطاق فوق طاقة البشر .

ونتيجة للقصور فى تحقيق الأهداف المعرفية الموسوعية رأى جون لوك أن التربية لا تعنى أن يصبح الصغير متمكنا فى أحد العلوم ، وانما تعنى تفتيح الأذهان وتهيئتها لتعلم هذه العلوم حينما يتطلب الأمر ذلك ، أو كما عبر عنها الفيلسوف الفرنسى روسو « ان غرضى ليس حشو عقله (أى عقل اميل) بالمعرفة وانما تعليمه طريقة اكتساب المعرفة عندما

يحتاج بها » • وهنــاك فرنسى آخــر هو « لا شالوتيه » Lachalotais (١٧٠١ — ١٧٨٥) اعتقد أن هذا جانب هام يفوق المعرفة ذاتها •

التنظيم العقلى كهدف التربية :

ان جعلنا هدف التربية هو طريقــة اكتساب المعرفة وليس اكتساب المعرفة فى حد ذاتها يقودنا الى صياغة هــدف التربية كتنظيم عقلى • وقد كان هــذا هدفا ملحا بخاصــة فى فترة التخلف الثقــاف فى العصر الوسيط • ومــع أن كثيرا من المعــارف فى الآداب اليونانية اللاتينيــة خالدة ، وأن كثيرين من الكتاب الكلاسيكيين لم يعــودوا يمثلون ســلطة معرفية بالنسبة للناس ابان القرنين الســابع عشر والثامن عشر • ومع ذلك بقيت فى منــاهج المدارس بتأثير القصــور الذاتى لمكانتها الاجتماعية — هــذا فضــلا عن الشكلية والغمــوض التى سادت التــدريس بالمدارس والجامعات • وكان لابد من ايجاد هدف جديد للتعليم ومواصلة الدراســة وتمثل هــذا الهدف الجديد فى تنظيم العقــل • فالتربيــة لا تهدف الى حشو الذاكرة بالحفظ والعقل بالمعلومات وانما تهدف الى تدريب وتحسين القدرات التنظيمية والتحليلية للعقل ، وكان لابد أن يساير تدريب الجسم تدريب العقل ليلخصا أهــدلف التربية فى أن العقــل السليم فى الجسم الســليم •

وقد جاء « جون لوك » بتصحيح آخر للتأكيد الســابق على مجرد كم المعرفة ، فقد أكد لوك على أهمية بناء الشخصية وهــذا يعنى بالنسبة للوك أن يكون المرء قادرا على انكار رغباته ويتغلب على أهوائه ويتبــع عقله بالرغم من أن المرء يميل للجانب الآخر •

وهدف التربية الأســاسى فى نظــر روبرت هتشنز هــو تنميــة العقل • وفى تفسيره لذلك يقول ان تنميــة العقــل تعنى تنمية ما هو خير لكل الناس فى كل المجتمعات انهــا الخير الذى يستمد كل ما عداه معنــاه

منه . فالرفاهية المادية والسلام والنظام الاجتماعي والعدل والفضائل الأخلاقية كلها معلن لتنمية العقل .

ان على التربية أن تربى الفرد على التصرف الذكي والتفكير السليم والتدبر فى العواقب والتبصر فى الأمور .

واذا نحن ألقينا نظرة على النظريات التى تتناول طبيعة العقل والتفكير فاننا نواجه مشكلات فلسفية . فهناك مجموعتان من الفلاسفة المجموعة الأولى هم المثاليون أو العقلانيون وهؤلاء يصرون على أن التفكير يكشف عن قدرة العقل نفسه على معرفة الحقيقة . وبالنسبة لهؤلاء فان مصدر المعرفة هو العقل وليس الحواس .

أما المجموعة الثانية فهم الأمبيريقيون أو التجريبيون أو الواقعيون الذين يعارضون وجهة النظر السابقة يؤمنون بأن عملية التفكير هى الطريقة الوحيدة لتوجيه الشخص لكى ينظم حواسه . وطبقا لهذه النظرية فان مصدر المعرفة هى الحواس وليس العقل .

والعقلانيون يرفضون فكرة أن العقل سلبى وأنه صفحة بيضاء تستقبل الانطباعات الحسية . فوجهة النظر هذه تعتبر العقل عنصرا فعالا فهو يختار وينظم ويحلل ويصور ما نعرفه .

فمثلا عندما تستمع لغناء بلبل فان ذلك لا يزيد أو يقلل من معرفتك . فالصوت ليس معرفة بل مادة خاما يمكن تفسيرها بطريقة ما . أى أن هناك عملية عقلية يتم منها استخلاص المعرفة .

فالفرد يستطيع أن يميز غناء البلبل من رنين الجرس . اذا فالعقل هو التفكير نفسه .

أما الأمبيريقيون فيصرون على أن المعرفة لا تتواجد من التفكير

وانما تتكون نتيجة للخبرة الحسية فقط . وليس هنـاك واقع أبعـد من الخبرة الحسية . فالعقل اذا وظيفى فهو يختـار وينظم الخبرات لحـل المشـكلات .

ان الخـلاف بين العقلانيين والأمبريقيين كان له أثر بعيـد المـدى على التربية . فالعقلانيون يطالبون بتطوير وتنمية العقل والأطفال يجب أن يتعلموا بحيث يـكون التفكير الدقيق هـو نقطـة تمـركز المعلمين فى المدرسة . أما الأمبريقيون بصـفة عامة فيرون أن تعلم الطالب كيف يفكر هو أكثر أهمية بالنسـبة له من أن يتعلم ماذا يفكر . فالتربيـة يجب أن تكون مرتبطة بخبرات الطفل وهى يجب أن تتمركز حـول الفرد والطفل ككل فالمعرفة ببساطة هى نتاج الخبرات التربوية .

النمو كهـدف للتربية :

لقد اتبع كل من بستالوتزى وفروبل روسـو فى تحديد الهدف من التربية بأنه النمو الطبيعى للطفـل وتفتح طاقاته من الداخل . بيـد أن فلاسفة آخرين رفضوا الأخذ بهذا الرأى . فقد رفض كل من الفيلسـوف الألمانى هيجل والمربى الألمانى هربارت فكرة النمو بدون عائق للطبيعـة الانسانية من الداخل . وذهب هيجل الى القـول بأن على التربية أن تعمل من أجل العالمية لا الفردية كما ذهب هربارت الى تأكيد الأهداف الخلقية للتربيـة .

وقد سبق أن أشرنا الى أن النمو يمكن أن ينظر اليه على أنه نتيجة للتربية وليس هدفا لهـا .

التربية من أجل الحيـاة الكاملة :

قام هربرت سبنسر (١٨٢٠ — ١٩٠٣) عالم الاجتماع الانجليزى فى منتصف القرن التاسع عشر بمعالجة مختلفة نوعا ما للأهداف التربوية

فقد بحث سبنسر عن معيار يمكن به تحديد القيمة النسبية للأهداف التربوية لتفادى الفوضى التى سادت فى تحديدها • وقد وجد ضالته المنشودة فى المذهب النفعى والمذهب النشوئى الارتقائى الذى كان يميل اليه • ورتب الأهداف التربوية حسب قيمتها وأهميتها لحياة الفرد فى المجتمع •

فعلى التربية أن تهدف الى :

أولا : تعليم فن الحفاظ على الذات •

ثانيا : تعليم المرء كيف يكسب قوته وعيشه •

ثالثا : تعليم الفرد فن البقاء من خلال معلومات بمرفها عن تنشئة الأطفال وتربيتهم •

رابعا : تهيئة الفرد لواجباته السياسية والاجتماعية من خلال الثقافة والفنون والآداب وغيرها •

وهذا الهدف الأخير للتربية عند سبنسر نجد ان كثيرين ممن سبقوه قد جعلوه الهدف الأول للتربية •

المحددات العلمية للأهداف التربوية :

اتجه المربون الى العلوم محاولين الاستفادة من موضوعيتها وثباتها فى تحديد الأهداف التربوية • واستعاروا من العلوم عدة أساليب لهذا الغرض منها استخدام أسلوب اجماع المحكمين المؤهلين بالنسبة لما يجب أن تكون عليه أهداف التربية ومنها أسلوب تحليل الأنشطة الجارية فى الحياة العادية وترجمة هذه الأنشطة الى أهداف تربوية • وكان من أشهر الذين قاموا بهذا العمل فرانكلين بوبيت F. Bobbitt (١٨٧٦ — ١٩٥٦) وويريت تشارترز W. Chaters (١٨٧٥ — ١٩٥٢) • وقد استطاع بوبيث أن يتوسع فى عدد المجالات اللازمة للحياة الكاملة

فتوصل الى عشرة مجالات منها المجال الدينى ومجال المواطنة الصالحة .
بيد أن كلا من بوبيت وتشارترز قد اتفقا على أن الأهداف التربوية على هذا المستوى عامة جدا لدرجة يصعب معها ترجمتها الى مؤشرات أو موجهات للأنشطة والمواقف التعليمية . ومن ثم فانهما استطاعا بالتحليل الدقيق أن يحللوا كل هدف من هذه الأهداف العامة الى أجزاء فرعية . فهدف عام مثل المواطنة الصالحة مثلا يمكن تجزئته فرعيا الى : حسن الجيرة ، التصويت الانتخابى الواعى ، الأبوة البارة وهكذا . ولم تقف عملية التحليل عند هذا المستوى الفرعى بل امتدت الى تحليلات أدق للاهداف الفرعية وترجمتها الى أهداف أصغر تحت فرعية وهكذا استمرت عملية التحليل الفرعى حتى توصل « بوبيت » الى ترجمة المجالات العشرة العامة الى مئات الأهداف الفرعية المحددة .

وهناك مربون آخرون اتجهوا الى علم النفس للبحث عن مزيد من الموضوعية والثبات فى تحديد الأهداف على أساس « احتياجات الأطفال » . ومن ثم فان الحاجات والدوافع النفسية والبيولوجية الفطرية تم صياغتها فى أهداف تربوية . وكان أكبر تأثير على المربين فى هذا الاتجاه التحليل النفسى لفرويد .

واستعار المربون من علم البيولوجى مفهوم « التكيف والتأقلم » مع البيئة كهدف للتربية .

بيد أن التحليل العلمى للاهداف التربوية قد وجد معارضة من جانب فلاسفة التربية لا سيما فيلسوف التربية الأمريكى بودى Bode (١٨٧٣ — ١٩٥٣) الذى اعتبر أن العلم لا يستطيع أن يحدد الأهداف التربوية . لأن العلم بطبيعته وبمنهجه لا يستطيع أن يحدد ما يجب على الناس أن يحبوه أو يرغبوه .

الأهداف التقدمية للتربية :

يعتبر « جون ديوى » من أكثر فلاسفة القرن العشرين تأثيرا فى تحديد الأهداف التربوية ولم يسلم ديوى بأى من الأهداف التربوية السابقة . بل ان هدفا مثل « التربية من أجل الحياة الكاملة » نظر اليه ديوى على أنه لا يعتبر هدفا وانما وسيلة نافعة للتأكد من أن التربية يتحقق لها التوازن والتكامل .

ان الأهداف التربوية الحقة من وجهة نظر ديوى هى تلك التى تنبع أو تصدر عن المواقف المشكلة التى تظهر من خلال الأنشطة القائمة أو المستمرة . فالأهداف هى اذن المحصلة المتوقعة لهذه الأنشطة . وعلى هذا فهى تتحدد من داخل العملية التربوية لا من خارجها .

وعلى هذا فالأهداف فى نظر ديوى لها صفة وسيلية أو ذرائعية من حيث انها تقدم مؤشرات للعمل أو الحدث الآنى كما تقدم الدافع له .

ونظرا لأن الأهداف التربوية عند ديوى تتوقف على كل موقف على حدة فان الأهداف التربوية تتنوع تنوع الحياة ذاتها . ولم يقدم « ديوى » أى قائمة بأهداف التربية بل ولم يقترح أى مبادئ يمكن على أساسها ترتيب أى أهداف تربوية . ان العملية التربوية كما يقول ديوى ليست لها أهداف خارجها وانما هى هدف فى حد ذاتها .

لقد كان لفلسفة ديوى وزن كبير فى تحديد هدف التربية التقدمية المتمركز حول الطفل سنة ١٩٢٠ فى العشرينات . ولقد صاغ التقدميون أهدافهم على أساس أن شخصية الطفل فريدة فى ذاتها وعلى أساس أن المواقف التربوية التى يجد الطفل نفسه فيها هى فريدة أيضا من حيث زمانها ومكانها .

لكن الأهداف التربوية التقدمية لم تلبث أن واجهت رد فعل مضاد

ووجهت اليها انتقادات حتى من مشاهير قادتها أنفسهم . فقد انتقدها كونتس Counts لفشلها فى تطوير نظرية للرفاهية الاجتماعية . ونادى كونتس بأن يتضمن المثل التربوى الأعلى بناء نظام اجتماعى جديد يقوم على أساس الروح الجماعية لا الفردية الفوضوية .

ومع أن كثيرا من التقدميين لم يشاركوا كونتس وجهة نظره عن الروح الجماعية فانهم أحسوا بأن الظرف يتطلب وجود أهداف اجتماعية للتربية .

وكان هناك أيضا على الجبهة الفلسفية رد فعل مضاد للاهداف الفردية والنسبية للتربية التقدمية . فقد انتقد هرمان هورن Horne (١٨٧٤ — ١٩٤٦) وآخرون فكرة « النمو » كهدف للتربية . فالنمو قد يكون مرغوبا فيه وغير مرغوب فيه . ومن ثم فانه ينبغى معرفة الاتجاه الذى يسير فيه النمو قبل قبوله كهدف . يضاف الى ذلك أن النمو فى الاتجاه المرغوب وأن كان شيئا حسنا الا أنه قد لا يكون بالدرجة المطلوبة أو المناسبة .

وقد اشتدت حركة النقد الموجهة للأهداف التقدمية للتربية فى نهاية العقد الثالث من القرن العشرين لدرجة أن « ديوى » بدأ يتخذ لنفسه طريقا متميزا عن المتطرفين من اتباعه . فقد رفض ديوى الهدف التقدمى « للتعبير عن الذات » فى صورته غير الموجهة تماما كما فعل دائما فى رفضه لفكرة روسو الرومانسية عن « التفتح الذاتى للطفل من الداخل » . وأشار الى ضرورة مساعدة الكبير للصغير فى تفتح قدراته وطاقاته .

ويبدو من كتابات ديوى المبكرة لا سيما فى كتابه « التربية والمجتمع » وكتابه « الديمقراطية والتربية » أن لديوى اتجاها اجتماعيا وأنه يرى أن الأهداف الفردية يجب أن تكون أساسا مشروطة بالحاجة الى الكفاءة الاجتماعية فى السياسة والصناعة .

وفى السنوات الأخيرة لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية برزت الحاجة الى تأكيد الأهداف الديمقراطية فى التربية وضرورة حماية المثل العليا للديمقراطية بعد أن عانت الدول من ويلات الحرب ونكباتها .

ما بعد التقدمية :

أفل نجم الأهداف التقدمية للتربية فى ظل تطورات ما بعد الحرب وبدأ الاتجاه المحافظ فى الظهور وبرز معه من جديد التأكيد على الأهداف التى كانت معروفة فى القرون الماضية مثل تنمية القوى العقلانية لدى التلميذ وغيرها .

ويقول أوكونر أن أحد أهداف التربية فى كل المجتمعات على اختلاف شاكلتها هو اكساب الفرد الحد الأدنى الضرورى من المهارات الأساسية التى تمكنه من أن يأخذ موقعه فى المجتمع . وتختلف هذه المهارات بالطبع من مجتمع لآخر ومن عصر الى عصر . ففى المجتمعات البدائية مثلا تكون هذه المهارات متعلقة بالصيد والزراعة وبذر البذور وبناء الأكواخ . وفى المجتمعات الحديثة يكون من بين هذه المهارات الأساسية تعلم القراءة والكتابة والحساب .

ويذكر أوكونر خمسة أهداف للتربية هى :

١ — تزويد الفرد بالحد الأدنى الضرورى من المهارات اللازمة له لكى يأخذ موقعه فى المجتمع ولكى يواصل البحث عن المعرفة .

٢ — تزويد الفرد بالتدريب المهنى الذى يساعده على العيش واعالة نفسه .

٣ — اثارة اهتمام الفرد بالمعرفة وتقدير قيمتها .

٤ — تزويد الفرد بالقدرة على النقد .

٥ — وصل الفرد بالانجازات الثقافية والأخلاقية للجنس البشرى وتمكينه من تقدير هذه الانجازات حق قيمتها .

وتختلف الوسائل المحققة للهدف من التربية . فقد تكون الوسيلة للوصول الى ذلك عن طريق شرح المعلم واستخدام الكتب الدراسية والحفظ والتسميع والامتحانات . وذلك لأن المتعلم ينظر اليه على أنه مخزن للمعرفة ويمكن له أن يستخدمها ويستفيد منها فيما بعد . وفقد الوسيلة عن طريق حل المشكلات وحب استطلاع المعلم واستثارة الدوافع الداخلية له نحو التعلم واكتشاف المجهول .

٢ — التربية والطبيعة الانسانية :

يمثل موضوع التربية والطبيعة الانسانية أهمية كبرى بالنسبة للمشتغلين بالتربية لعدة أسباب فى مقدمتها :

١ — أن الانسان موضوع التربية ومن ثم ينبغى علينا أن نفهم طبيعة هذا الانسان حتى نحسن تربيته ونحكمها وحتى يمكن أن نتعامل معه على أساس رشيد وأن نكيف المناهج الدراسية والعملية التربوية وطريقة التدريس لتتمشى مع طبيعة المتعلم وتجىء محققة للأهداف المنشودة منها .

٢ — أن معرفة الطبيعة الانسانية تساعدنا على فهم قدرات الانسان وامكانياته وكيف ننميها ، كما تساعدنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله .

٣ — أن هناك اختلافا حول طبيعة الانسان . وليس هناك وجهة نظر واحدة تفسرها وتوضحها . ويترتب على ذلك بالطبع اختلاف فى اتجاهات التربية وأساليبها .

اختلاف النظرة الى الطبيعة الانسانية :

ان اختلاف النظرة الى موضوع الطبيعة الانسانية وتباين ما قاله الفلاسفة والعلماء والمربون بشأنها يرجع بالدرجة الأولى الى غموضها وتعقدها على الرغم من توفر كثير من المعلومات عن جوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية ، ولا تزال منـاطق شاسعة من الطبيعة الانسانية مجهولة لنا ومازال الانسان نفسه لغزا محيرا يلتف بالأسرار والغموض •

وهناك ناحية أخرى عملت على عدم توفر معلومات كافية عن الطبيعة الانسانية وهى تتعلق بالأساليب ، والطرق التى استخدمت فى دراستها واقتصار كل أسلوب أو طريقة على جانب واحد منها •

ذلك أن دراسة الانسان قد اجتذبت شتى العلماء من مختلف التخصصات ولا يستطيع واحد منهم أن يدعى احتكاره لدراسة الانسان ومعرفته به • وكان من الطبيعى أن ينظر العلماء الى الانسان من وجهة نظر ميادينهم وتخصصاتهم وكل منهم يحاول أن يكتشف الجوانب التى تهمه فى الطبيعة الانسانية ومع أن بعض العلماء لا يدرسون الانسان مباشرة فانهم يطبقون عليه قوانينهم ومعطياتهم التى يتوصلون اليها •

فعلماء الطبيعة والكيمياء مثلا لا يدرسون الانسان فى حد ذاته لكنهم يفترضون عادة أنه جزء من نظام الطبيعة العام للمادة والطاقة وأن للفرد تركيبا ماديا يخضع لنفس قوانين الطبيعة والكيمياء التى يخضع لها الحيوان والنبات والجماد •

وبعض علماء الطبيعة يرى أن ظاهرة العقل وهى التى لا توجد فى صورة متطورة الا لدى الانسان يجب أخذها فى الاعتبار من جانب العلم الطبيعى حتى يمكن تفسير ما نلاحظه من تنظيم غير عشوائى للطاقة فى العالم الطبيعى •

وينظر علماء الأحياء الى الانسان على أنه أحد أنواع الحيوان وأكثرها نضجا فى سلم التطور • وهم يوجهون النظر بصفة خاصة الى طاقة الانسان غير العادية وقدرته على التكيف والتى تعتبر نتيجة التطور الكبير فى جهازه العصبى •

وعلماء التشريح ووظائف الأعضاء نظروا اليه من خلال تركيبه الجسمى ونموه ووظائف أعضائه ، وعلماء النفس نظروا اليه باعتباره ظاهرة نفسية لها حاجاتها ومطالبها ووظائفها وأن كل مشكلات الانسان تنشأ عندما ينعدم التوافق بين حاجاته النفسية وبين المجتمع الخارجى • وقد اهتم علم النفس أولا بدراسة النفس أو الروح والعقل عندما كان فرعا من الفلسفة ؛ ثم أخذ يبحث فى الشعور الداخلى • ثم انتقل بعدها الى التركيز على السلوك الخارجى للانسان •• وينقل الدكتور القوصى عن وودورث عبارة طريفة تقول : ان علم النفس عند أول ظهوره زهقت روحه ثم خرج عقله ثم زاد شعوره ولم يبق الا المظهر الخارجى وهو السلوك •

وينقسم علماء النفس الى مجموعتين رئيسيتين فى نظرتهم لطبيعة الانسان • المجموعة الأولى وهى ذات وجهة بيولوجية تركز على الجوانب العضوية والعصبية والكيميائية المطلوبة لشرح سلوك الانسان •

المجموعة الثانية من علماء النفس تركز على دراسة الانسان من ناحية حالته العقلية كما تعبر عنها المظاهر الخارجية باستخدام مفاهيم مثل الشعور والقصد والفرض والقيمة والاتجاه وغير ذلك •

وكلتا المجموعتين من علماء النفس تنظر الى الانسان على أنه كائن له عقل لكنهما تختلفان فى طريقة تفسير معنى العقل وفى المادة العلمية المستخدمة لتفسيره •

ويهتم علماء الانسان أو الأنثروبولوجيا بالأنماط البشرية المختلفة

من حيث سماتها الجسمية وأنماطها الثقافية وهم يهتمون بدراسة مختلف اللغات والعادات والمعتقدات والطقوس والقوانين والمنظمات الاجتماعية التى طورتها الانسانية • وهم ينظرون الى الانسان على أن له حاجات بيولوجية واجتماعية معينة يقوم باشباعها بطرق كثيرة مختلفة ومتنوعة حسب الظروف البيئية والتطور التاريخى •

ويهتم علماء الاجتماع بصفة عامة بدراسة الانسان لا فى صورته الفردية وانما فى صورته الاجتماعية وعلاقته بالمجتمع وهم لا يهتمون بصفة عامة بالحياة الخاصة للفرد الا من حيث أنها وسيلة لتفسير السلوك الملاحظ • وهم يهتمون بدراسة ظاهرة التطبيع الاجتماعى وأنماط السلوك المتمايزة للطبقات الاجتماعية •

وينظر علماء اللغة الى الانسان من خلال قدرته المتميزة على النطق والكلام • وهم يشرحون الطرق الكثيرة المختلفة للاتصال التى توصل اليها الانسان كما أنهم يحللون خصائص اللغات المختلفة للانسان •

ويدرس الجغرافيون الانسان فى علاقته بالأرض والبيئة التى يحيا فيها • وقد أظهروا من دراستهم العوامل التى تتحكم فى سلوك الانسان كالمناخ وتوفر الطعام وسهولة المواصلات وتوزيع السكان والثروة الطبيعية •

وينظر الفنانون الى الانسان باعتباره كائنا حيا له حياة غنية ومفعمة بالمشاعر • وهم يحاولون أن يجسدوا الأنواع الرئيسية للمشاعر الانسانية من خلال مختلف أنواع الأعمال والفن بما فى ذلك التأليف الموسيقى والرسم والنحت والرقص والشعر والأجناس الأدبية من قصص ومسرحيات وروايات • وينظر الفنانون الى الانسان أيضا على أنه كائن مبتكر وهم يعبرون عن مدى قوة الابتكار الانسانى من خلال أعمالهم الفنية •

وينظر علماء الاقتصاد الى الانسان على أنه منتج أو مستهلك للمنتجات والخدمات وأن رغباته تفوق دائما مصادره ومن ثم يحتاج الى التوصل الى أساليب اجتماعية معينة لتوزيع مصادرة المحدودة . وهم ينظرون اليه أيضا على أنه عنصر من عناصر الانتاج لا يقل أهمية عن رأس المال المادى وبعبارة موجزة ينظرون اليه على أنه كفاءة أو قدرة اقتصادية .

وينظر علماء السياسة الى الانسان على أنه باحث وراء القوة والنفوذ ومن ثم يشرحون الطرق المتعددة التى يؤثر بها الناس فى الآخرين أو يتأثرون هم بها مثل استخدام القوة أو العقل أو الدعاية أو الوعود أو الوعيد أو الضغوط الاجتماعية والاقتصادية .

وينظر المؤرخون الى الانسان على أنه كائن يحيا فى الزمن مع ذاكرة للماضى وتوقع للمستقبل وحاضر يجتمع فيه الماضى والمستقبل معا . وهم يحاولون أن يفهموا المعنى الحقيقى لأحداث الماضى من خلال ادراكهم وتصورهم واعادة بنائهم للحياة الشعورية للأفراد الذين تسببوا فى ايجاد هذه الأحداث أو كانوا وراءها .

وهذه كلها نظرات جزئية للطبيعة الانسانية تحتمها الطبيعة التخصصية للعلوم .

جوانب الطبيعة الانسانية :

يعتبر موضوع الطبيعة الانسانية من الموضوعات الهامة التى لا يستغنى عنها أى دارس للتربية لأن الانسان موضوع التربية كما أشرنا . ومن المهم اذن أن نعرف الجوانب المختلفة لهذه الطبيعة الانسانية حتى يمكن توجيهها وتنشئتها على أساس سليم .

ويقصد بالطبيعة الانسانية فطرة الانسان التى فطره الله عليها . نترى ما هى طبيعة الانسان وفطرته ؟

ان هناك ثلاث أمور رئيسية يمكن تناولها لتوضيح مفهوم الطبيعة الانسانية • أول هذه الأمور يتعلق بماهية الانسان نفسه وجوهره ، هل هو مادة أم روح أم كلاهما معا ؟ ثانى هذه الأمور يتعلق بجانب الخير والشر فيه ، هل الانسان خير بطبيعته أم شرير بطبيعته أو كلاهما معا ؟ أم أن طبيعته محايدة لا هى خير ولا هى شر • وثالث الأمور يتعلق بارادة الانسان هل هى مطلقة أم محدودة وهل هو مخير أم مسير أم كلاهما معا ؟

وسنتناول كل موضوع من هذه الموضوعات الثلاثة للطبيعة الانسانية بشىء من التفصيل فى السطور التالية :

اولا — ماهية الانسان :

شغل كثير من العلماء بالبحث فى ماهية الانسان ، وفى كلامهم عن هذه الماهية يميزون بين جانبين رئيسيين الجانب المادى فيها وهو الجسم أو البدن والجانب غير المادى ويشمل العقل والنفس والروح ولا يعنى هذا التمييز وجود انفصال بين الجانبين ، وربما كان أقدم هذه النظريات وأكثرها تأثيرا فى الفكر التربوى الغربى ما نادى به أفلاطون من ثنائية الجسم والعقل • فقد بنى أفلاطون نظريته على أن الانسان عقل محمول على جسم واعتبر العقل أسمى من الجسم ، ولذلك مجد العقل وأعلى من شأنه فى حين حقر الجسم وقلل من قيمته • وقد ترتب على هذه النظرية اهتمام التربية بتدريب العقل واعتبار المعرفة العقلية والنظرية أرقى من الفنون العملية ، وهو وضع سيطر على التربية الأوربية لقرون طويلة •

وقد سادت النظرية الثنائية للطبيعة الانسانية على التفكير المسيحى أيضا فقد اعتبرت المسيحية الجسم وعاء أو صندوقا للروح • كما اعتبرت الانسان أقرب الى الشر والخطيئة لأن الطبيعة المادية لجسمه فرضت عليه ذلك فى حين أن الروح لابد لها أن تتطهر من هذا الشر عن طريق

الخلاص ، وترتبط هذه النظرية بفكرة المسيحية عن العالم السماوى العلوى والعالم المادى التحتى ، والأول أسمى لأنه يحتوى على الحق والخير والجمال ، أما الثانى فملىء بالشرور والآثام . كما أن هذه النظرية أيضا ترتبط بخطيئة آدم وخروجه من الجنة عقابا له . ونظرا لأن العقل ينتمى الى العالم السماوى والجسم ينتمى الى العالم المادى فان الجسم يعطل عمل العقل ويحول دون وصوله الى العالم السماوى . ووعلى العقل اذا أراد ذلك أن يقهر الجسم وأن يتغلب عليه وأن يسيطر على شهواته وأن يقمع جوانب الشر فيه . ومن هنا جاء القول بسمو العقل . وقد أكد ذلك الاحترام الشديد لكل معرفة نظرية يكون من شأنها تدريب العقل والتقليل من شأن الحرف والمهن التى تطلب ممارسة الجسم . وقد استمرت هذه النظرية لقرون طويلة كما أشرنا وسادت فى العصور الوسطى والعصور الحديثة الأوروبية . وقد اعتبرت علوم الفلسفة والمنطق والرياضيات وغيرها من العلوم العقلية أو وسائل تدريب العقل .

وقد ذهب جون لوك الى القول بأن العقل صفحة بيضاء فارغة لا شىء فيها وأن التربية والتعليم نقش على هذا العقل وهذا يعنى أن العقل مجرد مستقبل ولا دور له ويعنى أيضا أن المعلم يستطيع أن ينقش على هذا العقل ما يشاء دون اعتبار لايجابية التلميذ وهى نظرية ثبت خطؤها .

وهناك نظرة أخرى تفسر الطبيعة الانسانية على أساس الغرائز ، وقد نادى بها ماكدوجال وغيره ، فالطبيعة الانسانية مجموعة من الغرائز التى توجه سلوكه وقد تسيطر على الانسان عدة غرائز تتنوع وقد يقل عددها حتى يصل الى غريزة واحدة كغريزة حب الذات أو الغريزة الجنسية وهذه الغرائز فطرية غير مكتسبة ، ولهذا فان الطبيعة الانسانية وفق هذه النظرية جامدة وثابتة وقد ثبت خطأ هذه النظرية لأنها لا تقوم على أساس علمى سليم .

وهناك أيضا النظرة الطبيعية الى الطبيعة الانسانية التى نادى بها روسو وهى تقول بأن الطفل لديه قدرات فطرية معينة عند مولده وأنه يجب أن نحترم النمو الطبيعى لهذه القدرات .

ونظر الفلاسفة الى الانسان من ناحية الجوهر واختلفت مذاهبهم فى تفسيرها فالفلسفة المادية لم تر فى الانسان الا ظاهرة مادية شديدة التعقيد تركب من المواد الكيمياوية المختلفة وأنها نشأت بسبب تطور المادة الأولية ، ومن ثم فلا خلاف بين الطبيعة الانسانية والحيوانية فى نظر الفلسفة المادية . بل ان الطبيعة الانسانية نفسها تفسر على غرار الطبيعة الحيوانية .

وينظر رجال الدين الى الانسان على أنه كائن روحى وأخلاقى يعتمد فى وجوده على خالقه وأنه قادر على تكوين علاقات رشيدة مع هذا الخالق يستطيع من خلالها أن يوجه حياته العاجلة والآجلة .

ان الاسلام ينظر نظرة تكاملية الى مفهوم الطبيعة الانسانية وهى نظرة تقوم على أساس التكامل بين كل جوانب الطبيعة الانسانية من مادية وغير مادية وكان اهتمام فلاسفة المسلمين شديدا بالجانب غير المادى للطبيعة الانسانية باعتباره الجانب الغامض الملغز المحير فى الانسان .

وسنفصل الكلام عن كلا الجانبين : المادى والروحى فى السطور التالية :

لكن قبل ذلك يهمنا أن نشير الى أنه يترتب على اختلاف النظرة الى طبيعة النفس البشرية تباين فى الوسائل التى تتبع لتربيتها وتهذيبها . فجون لوك يرى أن يحال بين النفس وبين كثير مما تشتهيه فهو يرى أن تهذيب النفس انما يتأتى عن طريق ترويضها وحرمانها . وجان جاك روسو يرى عكس ذلك تماما فهو يرى أن الطبيعة الانسانية خيرة بطبعها

وعلى المربى أن يترك الطفل وشأنه لأن الطبيعة تعمل لخير الطفل أكثر مما تعمله الأم والأب • وهربرت سبنسر يقف موقفا وسطا بين هذه الآراء فهو لا يؤمن بمنح الطفل الحرية الكاملة كما أنه لا يؤمن بالحرمان وأن يكون المربى ناصحا للطفل دون غلظة ، وأرسطو وابن خلدون يعتمدان فى تهذيب الخلق على القدوة والمثل الصالح ويوصيان المربين بها وألا يختلط أبناؤهم بغير الشرفاء ومن حمدت سيرته •

العقل والجسم :

ان تقسيم الانسان الى عقل وجسم هو فى واقع الأمر تقسيم فرعى يتمشى مع التقسيم الأعم للعالم الى فئتين رئيسيتين : الفئة الحية والفئة الغير حية •

ان المادة عادة تشير الى ما له امتداد وما يشغل حيزا ، بل أكثر من ذلك الى ما يكون عادة خاملا غير ذى فاعلية الا أن يكون مدفوعا بقوى خارجة عنه • غير أن هناك استثناءات لهذا التعريف •

فالانسان له امتداد بمعنى أنه يشغل حيزا ولكن لا يشكل الطرف الخامل بين القوى الفيزيائية ونجده قادرا على القيام بالنشاط • ان هذه القدرة على الحركة قد أدت الى الايمان بأن هناك حقيقة أخرى غير المادة •

فنشاط الانسان الذاتى الذى يأخذ شكل نشاط ذا هدف معين ، كاتخاذ القرارات والارادة فى تحقيق هذه القرارات والشعور بالمسئولية نحو نتائجها ، قد أدى بالتالى الى اعتنلق أرسخ بأن هناك حقيقة ما أو بالأصح خاصية يتسم بها أفراد الجنس البشرى بالاضافة الى خاصية المادة وهى ما يطلق عليه العقل أو الروح •

أما فيما يتعلق بأهداف التربية فان السؤال يتجه بصورة أكبر الى

محاولة تعريف طبيعة العقل والروح ، وبما أنهما يصنفان تحت فئة تختلف عن المادة . فنحن قد نتوصل سريعـا الى أن العقـل ليس مادة ، وكونه غير مادى يعنى بديهيا أنه لا يشغل حيزا مكانيا ، وبالتالى وبالرغم من انعدام ماديته فان كثيرا ما يشار للعقـل على أنه كينونة ، وحتى يـكون التمييز السليم بين المادة والعقل أكثر سـهولة لابد أن نوصف العـلاقة بينهما على أنها علاقة تبادلية .

ولو سألنا المدرس : أين يقع العقل ؟ فسـوف تكون اجابته عـادة أنه يقع فى المخ ، ولنا أن نتساءل كيف لكينونة غير مادية لا تشـغل حيزا أن تقع داخل أخرى مادية وأن تكون محاطة بهـا ؟

وبالفعل فاننا نجد صعوبة فى تحـديد موقع العقل وسـوف يظـل سؤالا لا يجد له جوابا خاصة اذا ما أخـذ بعين الاعتبـار أن الغالبيـة لا تتقبل : كيف لكينونة غير مادية مثل العقل أن تؤثر أو بالأصح تتفـاعل مع كينونة ماديةمثل الجسم .

ان النتائج التربوية القائمة على الالتزام بالنظـرية الثنائية لطبيعة الانسان ليست صعبة بحيث لا يمكن التكهن بهـا ، فهى تقـود الكثيرين للتفـريق بين نوعـين من السيكلوجيات التربوية : العقلية أو المنطقيـة لشرح الظواهر العقلية والروحية والآلية « الديناميكية » لعرض الظواهر المادية المحسوسة ، ومع ذلك ففى كلا الحالتين ، نجـد التربية أسـاسا ليست الا تدريب العقل وتمرين ملكاته واستعداداته الطبيعية .

ان النتـائج التربويـة لنظرية ثنائية الطبيعة البشرية لا تخلو من التناقضات فهناك خطر اعتبار العقل والجسم مختلفين نوعا مما قد يؤدى الى السير فى مراحـل سلوكية تنتهى بأغراض متعارضـة ، فللجسـم مطالبه الخاصة به وفى الوقت الذى يتعلم فيه التلميذ فى الفصـل نجـد المعلم من منطلق حفظ النظام يقيد حـركة جسم التلميذ ونشاطه البدنى ، ويفرض عليه الالتزام بالهدوء والنظـام ، وهذا النـوع من مشـكلات

النظـام مصدره النظرة الثنائية للطبيعة الانسـانية . يضاف الى ذلك أن هذه النظرة الثنائية تطرح مشكلات أخـرى مثل : كيف يتعلم العقـل ؟ وماذا يتعلم ؟ وهل يمكن ترجمة هذا التعلم الى سلوك حركى ؟ كيف ؟ ..

وللتغلب على الصـعاب النظـرية والتطبيقية للنظـرية الثنائية فى طبيعة الانسان ، رجع بعض الفلاسفة لشكل من أشكال النظرة الأحادية القائلة : ان ثمة مبدأ غالبا واحدا اما العقل أو المادة .

فبدل الأخذ بالمفهوم الشائع أن الانسـان مكون من عقل وجسـم ولكل منها خاصية مختلفة تماما فى حقيقتها عن الأخرى نجـدهم يحاولون تبسيط الطبيعة الانسانية بالنظر اليها اما عقلا خالصا واما جسما خالصا . وهناك بعض الواقعيين الذين يأخذون بالجانب الـذى يمكن من خـلاله تحويل الوظائف العقلية الى أخـرى مادية . فى حين أن هنـاك المثاليين الذين يجعلون من المادة وظيفة للعقـل وليس الا . بل نجـدهم يغالون فى ذلك الى حد القول بأن العقل يشـكل المركز فى فهم العالم الخارجى ، بل انهم لا يجدون أى شىء يمكن أن يعطى الشعور بالحقيقة غير نشـاط العقل مرتبطا بمحاولته فى فهم عالمه المحيط به .

والنتيجة النهائية التى توصلوا اليهـا هى أن العقـل ليس كينونة أو أفكارا مضمرة وانما هى حالات من الادراك المتعاقبة المتتالية .

هذه النظرة الى العقل تؤدى بالقطع الى نتائج تربوية مختلفـة . والأخذ بنظرية الحالات العقلية يجعل هدف السيكولوجيا التعليميـة هى تحديد البنـاء العقلى بتحليل العمليات المعقـدة فى الوعى (أو الادراك) الى عناصرها المختلفة . فيوضح الكل بتفتيت أجزائه .

أما فيما يتعـلق بالتعلم ، فاستنادا الى النظـرية السيكولوجية فى تداعى المعانى أو الأفكار ، يقوم التعلم على أساس وضع الأجزاء المختلفة مع بعضها البعض . وباتباع هذه النظرية نجد أن على المعلم أن يقـوم

بتنظيم الدرس وبعرضه على التلاميذ بحيث تترابط أجزاؤه ، وبصورة نظامية ، محققة التتابع فى الأفكار والتوالى فى الحالات العقلية مما يؤكد بالتالى الفهم واحتجاز المادة فى الذاكرة • وهذه العملية لتذكرنا بشدة بخطوات هربارت فى التعلم •

أما النظرة الأحادية القائلة بأن الانسان جسم فقط فخير مثال لها هو المدرسة السلوكية فى علم النفس • فعالم النفس السلوكى يكون معلوماته عن الطبيعة البشرية عن طريق رصد السلوك الفيزيائى الجسمى الظاهر • وليس للظواهر العقلية وجود فى حد ذاتها اذا لم تكن متلازمة ومترابطة مع مظاهر أخرى عضلية أو جسمية • وهنا نجد أن هذه النظرية السلوكية تنظر الى الطبيعة الانسانية نظرة واقعية مادية بل وآلية أيضا • والتعلم فى ضوئها هو أساسا عملية تحليل الكل الى أجزاء أصغر ويحدث نتيجة الربط بين المثير والاستجابة وبتكرار الربط بين المثيرات والاستجابات يحدث تعزيز للوصلات العصبية فى المخ ويتكون ما يسمى بمجموعة العادات •

وهكذا نجد المدرسة السلوكية تؤمن بأن الاستجابة تميل الى الظهور عندما تتلقى المثير المناسب وأن كل نشاط الانسان هو عبارة عن أفعال منعكسة • كما يحاول السلوكية تفسير نشأة السلوك الانسانى على أساس انه مدفوع من الداخل فى صورة الحاجات أو التأثير الهرمونى أو تحت تأثير هدف خارجى أو غرض يسمى الانسان للحصول عليه • وخلص السلوكيون الى القول بأن الانسان كائن حى نشط يتعلم من التفاعل المتبادل مع بيئته •

وهناك نتيجة مشابهة تماما توصل اليها بعض الفلاسفة المحللين اللغويين الذين نسبوا مشكلة العقل والجسد الى الالتباسات الناشئة عن استخدام اللغة • فهم ينظرون الى النشاط العقلى كأحد جوانب السلوك • ولذلك ، فحين يقول طالب ما : « انه يفكر ماذا يفعل » نجدهم يتمسكون

بهذه العبارة كغلطة لا يمكن اغفالها . فالطالب يقـوم بشيئين مختلفين . هو يفكر أولا ثم يفعل بعـد ذلك ، وهـذا يتم بشـكل ترادفى . الا أن الطالب ، بلا شك ، يكون نشـطا عقليا وجسديا . لكن النشاطين لا يحدثان تسلسل ولا بطريقة تزامنية فهناك فقط حركة واحدة وفعـل واحد لا غير ، وان كان قابلا لتفسيرين مختلفين . هذه النظرة ترفض تفسير السـلوك عن طريق تحليل حالات عقلية سابقة وبالتالى فهى تتجاهل الفكرة القديمة القائلة بأن العقـل مثل شبح داخل آلة .

. هناك أيضـا بعض الواقعيين والطبيعيين الذين اعتقـدوا تماما بأن المادية والآليـة « الميكانيزمية » هما العـلاج الوحيـد لذاك التشـوش والتفرق فى الآراء بين أولئـك الذين استمروا فى الاعتقـاد بالنظـرية العقليـة .

وهم يرون أن الطبيعة الانسانية سوف تظل لغزا محيرا اذا ما أصر الناس على النظر اليها بهذه الطريقة من العقلانية البحتة وبأنهـا حالات عقلية وادراك وما شابه ذلك .. فبالنسبة لهـم هنـاك طريقة واحـدة لتوضيح كنه الطبيعة الانسـانية وذلك بتحـويلها الى أحـد قوانين أو نواميس العلم الطبيعى واتباع النظرية القائلة : بأن استمرار الانسـان « قائم على طبيعية فيزيائية ليس الا » .

وتبعا لذلك نجد أصحاب العقلية المـادية يصرون على أن الطبيعـة الانسـانية فى جوهرها عبارة عن مجموعة اليكترونات وبروتونات مطابقة فى هويتها طبيعة المواد غير العضوية باستثناء الخاصية الفريدة المسـماة بالحياة . وحيث ان هذه الخاصية توجد بالارتباط فقط مع المادة الحيـة أو البروتوبلازم فانه من المعقول أن تكون ناتجـة عن الخواص التنظيمية الفطرية فى النسيج العضوى .

وبدراسة هذه القوى والخواص يمهد العقليون الطريق للمسـيطرة

العملية على الطبيعة والسلوك الانسانى اللذان يتأثران بعمليات التعلم . وبتحويل التعلم الى أشكال من الآلية « الميكانيكية » نجد أنه يترجم الى تأثيرات فيزيائية خارجة مع الموجات الصوتية للمعلم والواقعة على طبلة أذن المتعلم أو التى تخرج على شكل موجبات ضوئية صادرة من الورقة المطبوعة والواقعة على شبكية عينه . كما أن الفسيولوجيا أو علم دراسة وظائف الأعضاء لا يواجه أية صعوبات فى تحويل أو نقل هذه الأنواع من الذبذبات والاهتزازات السمعية والبصرية من وسط لآخر دونما تشويه لحقيقتها . فهذا هو بالضبط الحال فى الهاتف حيث تنتقل الذبذبات من الأوساط الجوية الى الأوساط الكهربائية وبالعكس . وبالتالى يمكن تحويل الموجات الصوتية والضوئية الى منبهات وبواعث عصبية دون أن تفقد ميزتها . هذه النظرية فى الطبيعة الانسانية تؤمن بمسلماتها القائلة : اننا نحمل فى عقلنا حقيقة ثابتة من الطاقات العصبية ذات الخاصية الكهربية بالاضافة الى الحركات التكاملية للجهاز العصبى المركزى ، والتى تعمل كلوحة مفاتيح الهاتف الاوتوماتيكية وكأنها جهاز لاستقبال وتنظيم ردود فعل الدوافع الخارجية المختلفة ، ومشكلة بذلك أحد الأسس التى تقوم عليها نظرية معرفية وتربوية مغرقة فى الآلية .

ان كلتا هاتين النظريتين فى الطبيعة الانسانية المادية والآلية ناقصة . فلا علم دراسة الأعضاء الحية « الفسيولوجيا » ولا حتى علم دراسة الجهاز العصبى قادران على تقديم تفسير مرض عن آلية التعلم . فعلى ما يبدو أن هناك جانبا تنظيميا فى الطبيعة الانسانية خاصة فيما يتعلق بالعقل أو بالجهاز العصبى المركزى .

وحتى يومنا هذا ، فان الطبيعة الانسانية ككل تبدو كثيرة التعقيد بحيث يحاول الباحثون فهمها عن طريق تحليلها الى أجزاء أصغر ثم توضع هذه الأجزاء مع بعضها البعض للحصول على صورة للكل ، مؤمنين بأن الكل فى الحقيقة أكبر من أجزائه . ونجد أصحاب النظريات المحدثين يأخذون بالطرف الآخر من القضية . والتسليم بأن أى دراسة للاجزاء

المختلفة لابد أن تكون فى ضوء علاقتهـا بالكل كوحـدة معقدة • وقـد أسهمت هذه النظـرة الأكبر فى المناداة بوجـوب تربية الطفل بالنظر الى جوانب شخصيته المختلفة وبالنظر من ناحية أخرى الى هذه الجـوانب فى علاقتها مع بعضها البعض فى اطار كل واحد •

وهكذا تتكاثر الآراء وتتوالى الفلسفات التى تتناول بالبحث الطبيعة البشرية وتظل صعوبة تفسير طبيعة الانسان مشكلة قائمة : أهو عقل فقط أم جسم فقط ؟ هل يتم تفسـيره بارجاعه الى التاريخ أم بنسبته للثقافة التى ينتمي اليها ؟ أم أن الانسـان كل هذا مضافا اليه شيء هو أكثر من هـذا كله •

أهو الموجود الذى لا وصف له سـوى أنه لا يوصف فهـو يعز عن كل تحديد ويخرج على كل قاعدة ويند عن كل تعريف •

وتبقى الطبيعة البشرية مجالا واسعا لدراسات الانسان عن طبيعة الانسـان •

الانسـان كائن مادى :

يؤمن الطبيعيون والماديون والبراجماتـيون وبعض الواقعيين بأن الانسان كائن مادى • وهم يدعون أنهم لا يرون أى دليل على وجود أى شيء وحى فى الانسـان أو الطبيعة • فالانسـان قد تطور كجزء مادى من الطبيعة وكائن عليه أن يتأقلم ليعيش •

ووفقا لنظرية الطبيعة المادية للانسان فان رفاهية الانسان وسعادته فى ظل عالم مادى متغير هى نقطة الانطلاق للتربية • فعلى التربية أن تستهدف اعداد التلاميذ لحياة مادية سعيدة مزودين بالقـدرة على التفكير الخلاق الناقد • ويجب على المربين ألا يفرضـوا على التلاميذ حقـائق معينة • لأن ما هو صحيح اليوم قد لا يكون كذلك غـدا • وعلى هـذا فالمنهج المدرسى يخضع دائما للمراجعة والتغيير •

ويؤكد اتباع هذه النظرة على أهمية العلم باعتباره أداة الانسان ووسيلته فى استغلال ثروات بيئته والتحكم فيها . كما أنه يسهم بدرجة كبيرة فى توفير الراحة للانسان وسد احتياجاته . وعلى هذا فان على المنهج المدرسى أن يعطى لتدريس العلوم أولوية كبرى على باقى المواد .

الانسان ذو طبيعة روحية :

ان الفلاسفة الذين يؤكدون على الطبيعة الروحية للانسان يبنون فكرتهم عادة على التمييز بين العقل والمادة . فالعقل شىء مختلف عن المادة . ومع أنهم لا يتفقون فيما بينهم على تعريف العقل فانهم ينظرون اليه على أنه شىء غير مادى نشط يقوم بوظائف الحس والتخيل والتفكير والتذكر وغيرها . وبالنسبة لكثير من الفلاسفة يترادف العقل مع الروح بمعنى أنهما يعنيان نفس الشىء ولا فرق بينهما .

وبعض علماء المسلمين لا يفرق بين العقل والنفس والروح والقلب ويستخدمونها استخداما مترادفا أو متشابها ، كما أن بعض العلماء المسلمين تأثر بما ذكره فلاسفة الاغريق عن ماهية الانسان وما يتعلق بالعقل والنفس (١) .

فالرئيس ابن سينا الذى يعتبر امام فلاسفة المسلمين فى دراسة النفس يقول فى قصيدته المشهورة عن النفس ما يذكرنا أحيانا بأساطير أفلاطون ويقول ابن سيناء :

هبطت اليك من المحل الأرفع ... ورقاء ذات تعزز وتمنع
وصلت على كره اليك وربما ... كرهت فراقك وهى ذات تفجع
فلأى شىء أهبطت من شامخ ... سام الى قعر الحضيض الأوضع
ان كان أهبطها الاله لحكمة ... طويت عن الفذ اللبيب الأروع

---

(١) انظر : محمود قاسم : فى النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام ، الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٥ .

هبوطها لا شك ضربة لازب ... لتكون سامعة لما لم تسمع
وتعود عالمة بكل خفية ... فى العالمين فخرقها لم يرقع

ويعرف فلاسفة الاسلام النفس بأنها الكمال الأول لجسم آلى ذى حياة بالقوة • وهى جوهر روحى قائم بذاته الا اذا اتصلت بالبدن فانه يدخل فى تعريفها لا على أنها صورة منطبعة فيه بل على أنها شرف وكمال له فى الوجود ، فالبدن والنفس يشكلان طبيعة واحدة للانسان • والاسلام يخاطب النفس ويهدف الى تربيتها من خلال الثواب والعقاب فهناك الثواب المادى من جنة وزيادة الرزق والتمتع بزينة الحياة الدنيا من مال وبنين وهناك الثواب غير المادى من اعلاء المكانة وعلو المرتبة والطمأنينة النفسية وراحة البال والضمير •

وهناك العذاب المادى من نار وقلة فى الرزق وحرمان من متع الدنيا ، وهناك العقاب غير المادى من تأنيب الضمير والخزى والحسرة والندم وعدم رضاء الله والناس ، وللنفس مظاهر ادراكية هى العقل • والعقلانية هى أرقى صفة للانسان وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « ان أول ما خلق الله خلق العقل » ، ويقال ان المقصود هو العقل فى قوله تعالى : « وعزتى وجلالى ما خلقت خلقا أعز على ولا أفضل منك بك آخذ وبك أعطى » •

ويعرف علماء المسلمين العقل بأنه الملكة أو القوة التى بها يستطيع الانسان أن يميز بين الخير والشر ومنها يكتسب المعارف • وللنفس مظاهر عاطفية وجدانية تتمثل فى الانفعالات والمشاعر والأحاسيس •

وقد نظر الاسلام الى الانسان على أنه ذو طبيعة ثنائية مزدوجة يتكامل جانباها تكاملا تاما • فهو ذو طبيعة مادية جسمية دنياوية وهو أيضا ذو طبيعة روحية الهية سماوية • وهو بطبيعته المادية مخلوق من الطين والتراب « بدأ خلق الانسان من طين » و « كلكم لآدم وآدم من تراب » •

وهو بطبيعته الروحية يتصل بالروح السماوية ، قال تعالى : « فاذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين » .

وهكذا ينظر الاسلام الى ماهية الانسان على أنها مركبة تركيبا عضويا يتلاحم فيها الجانب الجسمي مع العقلي والنفسي . وهذا يعني بالنسبة للتربية الاسلامية النظرة الشمولية للإنسان ، وقد سبق أن أشرنا الى أن الاسلام يقوم في تربيته للانسان على هذه النظرة الشمولية التكاملية .

ويترتب على النظرة الى الطبيعة الروحية للانسان من وجهة نظر التربية أن طبيعة الانسان لا تتغير وأن عقله حر . وعلى هذا فعلى التربية أن تستهدف تحقيق الذات بالنسبة للفرد وأن تعمل على معرفة نفسه وتنمية ذاته . ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتربية مساعدة الفرد على معرفة ذاته ونفسه كبداية أو نقطة انطلاق للحكمة والفضيلة وكثير من المربين الذين يؤمنون بوجهة النظر هذه ينظرون الى القيم على أنها مطلقة وثابتة وأن معايير الحق والخير والجمال اليوم هي نفسها معايير الماضي البعيد ولذلك فان دراسة التراث مهمة لما تتضمنه من قيم كانت صادقة في الماضي وتصدق أيضا على الحاضر . ودراسة الآداب والفنون القديمة مهمة لنفس الغرض . وجب أن يتضمن المنهج المدرسي هذه الأشياء كما أن هذا المنهج نفسه ثابت ولا يتغير لكل فرد .

ونظرا لأن العقل نشط لذا يمكن تدريبه وبعض المواد الدراسية يسهم في هذا التدريب بصورة أفضل من المواد الأخرى . ويجب أن يعمل المربون في تربية التلميذ على الاهتمام بتنمية صفات عقليه معينة لديه مثل بعد التفكير والتركيز والانتباه والملاحظة والتذكر والقدرة على المقارنة والانضباط الذاتي . وهناك كم للمواد الدراسية ما يساعد على تنمية هذه الصفات العقلية المرغوبة ويجب على واضعي المنهج المدرسي أن يختاروا الدراسات والمواد التي تعمل على شحذ العقل وتدريبه وتنميه هذه الصفات لدى التلميذ .

وتهتم وجهة النظر الروحية الى طبيعة الانسان بالحرية الأكاديمية فاذا كان عقل الانسان حرا فلابد أن يكون التعليم والتدريس حرا أيضا أى ينبغى ألا توجد قيود على التفكير ولا على عملية التعلم ولا على ما يقوله المعلم .

الطبيعة الانسانية والوراثة والبيئة :

ان مصطلحات مثل الوراثة أو البيئة هى مصطلحات تجريدية تشير الى مجموعة متشابكة من العوامل والمتغيرات . فالوراثة تعنى عادة عملية نتقال خصائص وصفات من خلال التزاوج الانسانى وعن طريق النظام البيولوجى للجينات والكروموسومات . وهى التى تقوم بنقل الخصائص الوراثية .

وهناك مستوى آخر لانتقال الصفات الانسانية يمكن أن يطلق عليه بصورة عامة المستوى الاجتماعى أو الاجتماعى الثقافى الذى يعمل من خلال نظام التعلم واكتساب العادة والاتصال الرمزى .

هاتان الطريقتان الديناميتان لانتقال الخصائص البشرية عن طريق الجينات أو الاتصال تحدثان فى عدة أنواع مختلفة من البيئة الجغرافية أو البيولوجية أو الثقافية أو الاجتماعية . وعلى هذا فان أى فرد يكون نتاج بيئته بقدر ما هو نتاج هاتين الطريقتين للانتقال الدينامى .

ومن المعروف أن قضية الوراثة والبيئة هى قضية جدلية قديمة فى التراث التربوى والسيكلوجى . ومازالت تجد لها أنصارا واهتماما معاصرا . بيد أن النظرة الى الوراثة والبيئة على أنهما يمثلان مجموعتين من العوامل المتمايزة التى ينمو من خلالها الفرد يعتبرها بعض المحدثين على أنها تبسيط للمشكلة . بل ويزداد تبسيط المشكلة عندما تضعها على هيئة سؤال : أيهما أكثر أهمية فى تحديد الذكاء : الوراثة أم البيئة ؟

يقول ديفيز Davis ان هذا السؤال مضلل لأنه أولا وقبـل كل شيء لا يوجـد شيء اسمه « البيئة » وانما هناك بيئات كثيرة متنوعـه . وأن ما يعتبر بيئيا فى مكان قد لا يكون كذلك فى مكان آخر . وعلى هـذا فان الجسم من وجهة نظر « الجينات » يعتبر بيئة لخلايا التوالد فيهـا تنمو وتتكاثر وتتغذى . هذا فى حين أنه من وجهة النظـر الايكولوجيـة (البيئية) يكون الجسـم هو ما تحيط به البيئة .

ومن ناحية أخـرى فان التساؤل عن كل من الوراثة والبيئة يفترض خطأ أنهما شيئان متعارضـان . وكلما زادت أهمية أحدهما قلت أهميـة الآخر . وطالما أن الكائنات العضوية هى بدورها تعيش وتتغذى وتنمـو فى وسط أو بيئة فان هذا يعنى بوضوح أن هذه الكائنات تعتمد فى وجودها وحياتهـا على هذين النوعين من العـوامل الوراثية والبيئية معا .

وتقول جوليا ايفيتس J. Evetts أن قضية الجـدل بين الوراثة والبيئة كان لها آثار هامة على التربية وأدت الى التسـاؤل عمـا اذا كان الأطفال من سلالات عرقية معينة أو طبقات اجتماعية معينة أقل ذكـاء بطبيعتهم عن أطفال الطبقية الوسطى . وتستطرد قائلة انه لا يوجد سبب لماذا لا تكون القدرات المختلفة نتاج الفروق الوراثية بمقدار ما هى نتاج الفروق البيئية . ان الأجيال المتعاقبة من الأطفـال فى نفس العائلة اذا توفر لهم النجـاح تربويا ومهنيا فى حياتهـم أرجعنـا ذلك الى الوراثة المدعمة بالتزاوج الانتقائى أو نزعة الأفراد الى اختيار شركاء حياتهم من نفس القدرة والنجاح . ولكن لا يقل أهمية عن ذلك أن الآباء يمـكن أن يوفروا لأبنائهـم ميزات تربوية بطرق أخـرى غير طريقة الجينـات أو الوراثة . ان المهن مثلا أحيانا ما تنتقل من الآباء الى الأبنـاء ولـكن لا يمكن اعتبـار ذلك انتقالا بيولوجيا (١) .

وعلى كل حال فان الجدل لن ينتهى واختلاف الرأى سيظل قائمـا

---

(1) Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas pp. 18-19.

نتيجة لاختلاف الفلسفات . فكثير من المثاليين على سبيل المثال يؤكدون على أهمية القدرات الفطرية والقدرات العقلية بينما لا ينكرون تأثير البيئة . بينما نجد فريقا آخر كالتقدميين يمثلون وجهة النظر الأخرى التى تؤكد على أهمية المنزل والمدرسة فى نمو الطفل وتربيته وتنظر الى الامكانيات الفطرية على أنها عوامل غير معروفة .

الخير والشر فى الانسان :

تختلف وجهات النظر حول جانب الخير والشر فى الانسان فهناك من يرى — منهم جالينوس — أن الناس يختلفون فى الطباع فمنهم من جبل على الشر غير مستعد للخير وهم كثيرون ومنهم من طبع على الخير لا يتحول الى الشر وهم قلة .

ويقول الفيلسوف الألمانى « شوبنهاور » وهو ممن يؤمنون بفطرة الأخلاق : « يولد الناس أخيارا أو أشرارا كما يولد الحمل وديعا والنمر مفترسا . وليس لعلم الأخلاق الا أن يصف سيرة الناس وعوائدهم كما يصف التاريخ الطبيعى حياة الحيوان .

ويستدل القائلون بفطرة الأخلاق والطبع الانسانى على قولهم بدليلين :

الأول : ان طبع الانسان وخلقه مثله مثل شكله وهيئته . فكما أنه لا يمكن تغيير خلقة الانسان الدميم الى انسان وسيم فكذلك لا يمكن تغيير طبيعته وفطرته التى خلقه الله عليها .

الثانى : ان كثيرا من الروحيين والمتصوفة ممن جاهدوا أنفسهم لتحطيم قوتهم وغرائزهم الشهوانية أو الغضبية لم يحققوا نجاحا .

ويمكن الرد على الدليل الأول بأنه على الرغم من أنه من الصعب تغيير شكل الانسان وهيئته فانه يمكن تجميلها وتحسينها وكذلك الأمر بالنسبة للأخلاق فانه يمكن تجميلها وتهذيبها وصقلها .

أما الدليل الثانى فمن السهل الرد عليه بأن هناك أمثلة كثيرة أيضا على نجاح كثير من الناس فى كبح جماح شهواتهم وغضبهم وانه اذا كان من الممكن ترويض الحيوان واستئناسه فلا شك أن ذلك أيسر بالنسبة للانسان .

ان الطبيعة الانسانية تتسم بالمرونة والمطاوعة وهى قابلة للتشكيل والصقل تبعا للمؤثرات التربوية الواقعة عليها .

وطبع الانسان قابل للتغيير والتطبع . ويمكن للانسان أن يغير من طبعه ومن أخلاقه . ولو كانت الأخلاق أو الطباع ثابتة لا تقبل التغيير لما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (حسنوا أخلاقكم) فالأخلاق تهذب والنفس تتحلى بالأخلاق الحميدة والآداب الكريمة بالتطبع . ويرد الغزالى على من يقول بثبوت طبع الانسان وعدم قابليته للتغير فيقول : كيف ينكر هذا فى حق الآدمى وتغيير خلق البهيمة ممكن . اذا ينتقل البازى من الاستيحاش الى الأنس والكلب من شرة الأكل الى التأديب والامساك والتحلية والفرس من الجماح الى السلاسة والانقياد وكل ذلك تغيير للخلق (١) .

ولا يقلل من ذلك وجهة النظر المضادة التى ترى أن طبيعة الانسان ثابتة غير قابلة للتغيير أو التعديل . وقديما قال سقراط « ان الفضيلة هبة من الله » ومن السهل الرد على هذا الرأى لأنه لا يستقيم مع الواقع فالفضيلة تتعلم والفضائل صفات يكتسبها الانسان من خلال تنشئته وتربيته . وهكذا تتأكد أهمية الدور الذى تقوم به التربية فى تشكيل طبيعة الانسان وتوجهها وهذا يعنى بالنسبة للمربى العربى مسئولية كبرى تفرضها عليه الأمانة التى يحملها فى بناء أجيال عربية مسلمة تخدم أوطانها وتحقق آمال أمتها .

---

(١) الغزالى : احياء علوم الدين جـ ٣ ص ٥٥ .

لقد ذهب كل من سقراط وتلميذه أفلاطون الى أن الخير الأسمى للانسان هو السعادة والسعادة فى نظر سقراط وليست فى الثراء أو المجد أو القوة وغيرها ، من المظاهر المادية الخارجية . ولكنها حالة معنوية تتحقق اذا استطاع المرء أن يلائم بين رغباته وبين الظروف التى يوجد فيها وقد ورد عنه قوله : ليس الفقر والغنى فى بيوتنا ولكنه فى نفوسنا ولسنا نسعد بتكديس الذهب والفضة ولكننا نسعد اذا نظمنا حاجاتنا ورغباتنا بحكمة .

وقد أكد الاسلام هذا المعنى عندما ذهب الى أن الغنى غنى النفس ونهى عن اكتناز الذهب والفضة لمجرد اقتنائها والرغبة فى امتلاكها وانما يجب أن تنفق فى سبيل الله .

وقد عنى سقراط ببيان الفضائل التى توصل الى السعادة الحقيقية فذكر أن أولى هذه الفضائل الاعتدال والتوسط لأنه وحده يوصلنا الى الاحساس بالمتعة الحقيقية .

وثانية الفضائل العمل لأنه يمكننا من الحصول على ما نحتاج اليه بطريقة شريفة فى حين أن البطالة أساس الفساد والشر لأنها تبلد الذهن وتضعف الصحة وثالثة الفضائل العدالة وهى غاية السلوك الأخلاقى . وقد ميز سقراط بين نوعية القوانين التى تنظم هذه العدالة . القوانين المكتوبة أو المدونة وهى التى تنظم علاقات الناس ببعضهم فى حياتهم اليومية وتحقق الوفاق بينهم وهذه القوانين تختلف باختلاف الزمان والمكان . وهناك القوانين غير المكتوبة وهى القوانين الأخلاقية التى لا تتغير الظروف والأحوال لأنها قوانين مطلقة صادرة عن ارادة الآلهه وهى ألزم للانسان من القوانين المكتوبة بل أنها أساس هذه القوانين فى واقع الأمر . وفى الخضوع لها راحة لضمير الانسان وسعادة لنفسه .

أما أفلاطون خلافا لسقراط فقد رأى أن المعرفة والعلم وحدهما

لا يكفيان لأن يصبح المرء فاضلا فالانســان قد يعرف الشر ويقدم عليه ويعرف الخير ويعزف عنــه .

ولو كانت الفضيلة تنتقــل بالتعلم كما تنتقــل العلوم من عقل الى عقل بالأدلــة والبراهين لاســتطاع حكماء أثينا أن يجعلوا من تلاميذهم فضــلاء مثلهم .

وقد أدلى أفلاطون برأى آخــر فقال هناك نوعــان من الفضيلة : فطرية وموروثة لا تعلم ولا تحتاج لتعليم وفضيلة حقيقية تتعلم وتكسب صاحبها فضلا وتقديرا وهى تعتمد على معرفة الخير .

أما ارسطو فقد ذهب الى أن الأخلاق سلوك قبــل أن تكون علمــا وأن هذا السلوك لا يتحقق الا عن طريق الارادة الفعالة التى يتصف بها الانســان .

والسلوك الأخلاقى يجب أن يتكرر حتى يصبح عادة ثابتــة وخلقــا راسخا . وهذا يعنى أن التربيــة الخلقية تقتضى أن نمكن من العــادات الطيبة فى نفوس أبنائنا حتى يتعودوا فعــل الخير .

وذهب فريق من المفكرين الى القول بأن الانســان خير بطبعه وأن الشر عارض لــه . وهــو مذهب المتفائلين من أمثال جــان جاك روســو ويرجع هذا الاتجاه فى أصــوله الأولى الى سقراط والرواقيين . فقــد ذهب سقراط الى افتراض حسن النية وطيبها عند الانســان وأن تحول طبيعة الانســان عن ذلك يكون بسبب الجهل . وعلى هــذا فالأشرار فى نظره لا ذنب لهم الا جهلهم بحقيقة مقاصدهم وغاياتهم وجهلهم بالوسائل التى تؤدى الى هذه المقاصد والغايات وعلاجهم يكون بتعريفهم وتبصيرهم بحقيقة الخــير ووسائله .

أما الرواقيون فقد ذهبوا الى القول بأن النــاس خلقوا أخيــارا بالطبع وأن الشر يلحقهم من مجالسة أهل الشر .

وهناك اتجاه آخر يرى أن الانسان شرير بطبعه وان الخير طارىء عليه وهو مذهب المتشائمين من أمثال الفيلسوف الانجليزى هوبز Hobbs (١٥٨٨ — ١٦٧٩ م) الذى ذهب الى القول بأن طبيعة الانسان شريرة فى جوهرها لما تنطوى عليه من حب الحرب والقتال . فالانسان ذئب مع أخيه الانسان يخاف كل منهم الآخر ويخشاه . وفى تفسير ذلك يقول هوبز ان فى طبيعة الانسان أسبابا رئيسية تحمله على حب القتال . أولهما المنافسة .. فالانسان يلجأ الى العنف ليجعل نفسه سيدا على غيره . والثانى سوء الظن ويكون استخدام العنف هنا من أجل حمايته لنفسه ، أما السبب الثالث فهو حب المجد والتفاخر بالمال والانسان والألقاب وهو رأى لم يسلم من النقد ولا يستقيم مع التصور الصحيح للطبيعة الانسانية وربما أن ما رآه هوبز فى عصره من اضطراب وصراع بين الأمم وطبقات الناس ما لو فكرته السوداء عن الطبيعة الانسانية .

كما أن مذهب البوذية والكنيسة المسيحية التى ترى فى خطيئة آدم دليلا على تأصل نزعة الشر فى الانسان . فلولا تأصل هذه النزعة فيه لما عصى ربه وخالقه .

ويذهب سبنسر الى القول بأن الانسان مطبوع على الشر وسوء الخلق . ويبرهن هربرت سبنسر على ذلك بقوله : « ان الأطفال اذا تركوا بلا مراقب كانوا أقسى على بعضهم من الكبار وكلما صغرت سنهم زادت قسوتهم . ثم يستطرد الى القول بألا نرجو من الطفل حظا وافرا من كرم الطباع لأن الناس مهما بلغوا من التمدن فانهم نسل أمم متوحشة ولابد أن يشبه ابن آدم فى صغر سنه أسلافه المتوحشين » . لكن سبنسر يؤكد أهمية الدور الذى تلعبه التربية فى تغيير طبع الانسان واستئناسه .

وهناك رأى ثالث يمثل مذهب الوسط أو الاعتدال وهو الذى يقول أن الانسان محايد بطبيعته وانه مستعد للخير والشر معا وهو ما يتفق مع روح الاسلام ومع آراء علماء التربية المعاصرين .

ان الاسلام يقف موقفا وسطا ، فهو ينظر الى الطبيعة الانسانية على أنها محايدة فكل مولود يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ، هذا يعنى أن الانسان يكتسب جانب الخير أو الشر بالتطبع لا بالطبع وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التى يتعرض لها .

ويقول الغزالى : « ان الصبى خلق قابلا للخير والشر جميعا وانما أبواه يميلان به الى أحد الجانبين » . ويقول أيضا أبو حامد : « اعلم أن الطريق فى رياضة الصبيان من أهم الأمور وأوكدها والصبى أمانة فى عنق والديه . وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما نقش ومائل الى ما يمال به اليه فان عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة . وان عود الشر وأهمل اهمال شقى وهلك (١) » .

وابن خلدون أيضا يقول : « النفس مهيئة للخير والشر معا ولكن استعدادها للخير أكثر فالانسان أقرب الى الخير من حيث أنه انسان » .

الطبيعة الانسانية وحرية الارادة :

شغل علماء المسلمين كثيرا بهذا الجانب من الطبيعة الانسانية وانقسموا الى فريقين أحدهما ذهب الى القول بأن الانسان مجبر فى أعماله ولا حرية له فيما يفعل وهؤلاء سموا بالجبرية والفريق الثانى قال بأن الانسان مخير وهو يمارس حرية الارادة وأنه قادر على التصرف بمحض اختياره وارادته ولهذا سموا بالقدرية وكلا الفريقين يستند فى رأيه الى أسانيد من القرآن الكريم والسنة النبوية .

ولفهم حريه الارادة ينبغى أن نعرف أن الحرية بمعناها المطلق غير موجودة فلا حرية مطلقة ولا حرية فى فراغ وانما تستمد الحرية

---

(١) الغزالى : احياء علوم الدين جـ ٣ ص ٧٢ .

مضمونها ومغزاها من النظــام والأصول والقواعد فهل ســير القطــار على القضبان تقييد لحرية القطار ؟ ان القضبان فى الواقع شرط لحــرية القطــار فى الحركة والا لما ســار على الاطــلاق . خذ مثالا آخــر لسائق السيارة الذى يسير فى الشــارع وعليه أن يتوقف عندما يــرى الضــوء الأحمر ولا يسير الا اذا رأى الضوء الأخضر . هل يعتبر هــذا قيــدا على حريته وهل يمكن له أن يدعى بأنه حــر فى قيادة السيارة دون مراعاة القواعد والأصــول ؟ ان حريته هنا مرتبطة بالنظام . وبالمثل يمكن التمثيل بلاعب الكرة فى الملعب هل هــو حــر فى أن يضرب الكرة فى أى اتجــاه أم أن حريته مقيدة بأصول اللعبة وقوانينها . خــذ مثالا آخــر لرجــل ترك وحــده فى الصحراء ، هل يعتبر هذا الرجل حرا يتصرف كما شــاء . ان حريته محدودة بظروف المكان فهو ان أراد أن يأكل أو يشرب لا يجــد ما يأكله أو يشربه فأين حريته اذن ؟

وهكذا يجب أن نفهم الحرية بمعنــاها الايجــابى . انهــا الحرية القادرة على تحقيق الهدف فى ظل النظام . وهــذا النظام بدوره يؤكــد الحاجة الى الاعتماد المتبادل للافراد فى المجال الاجتماعى .

والواقع أن هناك عدة عوامل تحدد الحــرية منها عوامل داخليــة وأخــرى خارجية .

أما العوامل الداخلية فهى تتعلق بالانســان نفسه . ذلك أن التركيب الجسمى والعقلى والنفسى للفرد يحدد مدى حريته . فالانسان ذو الجسم الضعيف الهزيل أو الذى يعانى من مرض أو نقص جســمى لا يعــتبر حــرا فى نطــاق القيود التى تفرضــها عليه هــذه الأبعاد الجســمية . فهو ليس حــرا أن يأكل ما يشــاء أو يحيا كمــا يشاء وليس حــرا فى أن يتخلص من الألم الذى يعانيــه . وبالعكس يمكن القــول عن الجســم الصحيح . فصحة البدن اذن شرط للحــرية ولذلك يعتبر كل تقــدم فى

الميدان الصحى فى البلاد عاملا هاما لتحقيق حـرية الأفراد كما أن التربية الحديثة لابد أن تتضمن العناية بالجسم وتقويته .

والناحية العقلية للفرد شرط آخر لحريته . ذلك أن الذكاء الانسانى ضرورى للحرية . فنجـاح الانسان فى حياته يتوقف على تصرفه الذكى . وأمور الحياة لا تستقيم لانسان غبى .. بل ان الحياة نفسـها تلفظـه وتجاربه باستمرار وحيثما كان والانســان الذكى هو الانسان القادر على الفهم السـليم والتصرف الصحيح وادراك العـلاقات بين الأشـياء فى أهدافها القريبة والبعيدة . هو الانســان المبدع المفكر القـادر عـلى التخيل الذى يساعده على تشكيل امكانيات المستقبل واحتمالاته .

والحرية لا يستقيم عودها مع الجهل .. فكيف يـكون الانسان حرا لفهم ما حـوله من ظواهر الكون والحياة والتعامل الاجتماعى الرشيد وهو جاهل . ان الجهالة قيد على عقله وفكره وبالتالى لا يمكن أن يكون حرا . وهناك مثل معروف يقول « كلما تعلم الانسان زادت حريته » . ولهذا فان ذكاء الانسان وتثقيف عقله وفكره ضرورة تفرضها حـريته . وعلى أى برنامج تربوى أن يولى هذه الجوانب عناية كبرى وكذلك الناحية النفسية للفرد بأبعادها المختلفة من حب وكره وتعصب وتحيز وتقبل ورفض كلها تحدد سلوك الانسان . فكيف يستطيع الانســان ادعاء حـريته وهو فى الواقع عبد لنزعات النفس وخلجاتها وعبد للعادات التى كونهـا . خـذ مثلا الشخص الذى أصبح التدخين عادة متمسـكة لديه ومستحكمة لديه هل يستطيع أن يمتنع عنها ؟ انه قد يدخـن رغم أنفه بحـكم قوة العادة وسيطرتها عليه حتى مع أنه من الناحية العقلانية يعرف مضار التدخـين على ماله وصحته . فهل نعتبر هذا الإنسان حرا ؟ ان حرية الارادة شرط ضرورى لحرية الانسان ولا يمكن لانسان أن يـكون حر الارادة وهو غير قادر على التحكم فيهـا اذ أنه يستسلم لرغبـاته ونزواته أو دوافعـه الجامحة . ولذلك يجب على التربية أن تهـدف الى غرس العادات عنـد

الانسان منذ مراكير الطفولة وأن تهتم بالقدوة الصالحة والبعـد عن قرناء السوء وأن تربى الفرد على التحكم فى نفسه ليستطيع أن يكبح زمامهـا وأن يسيطر عليها كما ينبغى أن تربى ضمير الفرد لأنه خـير عاصم لـه وعندهما يمكن أن يكون الانسان حرا .

ذلك أن الحـرية الحقيقية لا تتوفر الا فى ظـل الشخصية الكاملة المتكاملة أما كيف يكتسب الانســان هذا الكمال والاكتمال فهو موضوع التربية برمتـه .

أما العوامل الخارجية التى تحد من حـرية الانســان فتمثل البيئة المادية والاجتماعية التى تحيط بالانســان ، هذه العوامل الخارجية الهامة هى التى تحدد حريته . فالفقر والغنى مثلا صورتان لمـدى ما يتيحه أى مجتمع من ثورة لأفراده .. وكلتاهما تحدد مدى الاختيارات والامكانيات المتاحة للانســان وبالتالى تحدد حريته . ولذلك يعتبر تحســين مستوى معيشة الأفراد عاملا هاما نحو الحـرية . ومن ناحية أخـرى نجد أن الانسان الحديث قد اســتطاع السيطرة على ثرواته المادية والطبيعيـة بمقدار ما أتيح له من تقديم تكنولوجى هائل . وهو شرط ضرورى لحرية المجتمعات المدنية .. الا أن التقـدم فى هذا الجانب كان بمعـدل أسرع من معدلات النمو فى الجـوانب الأخـرى الداخلية والخارجية المحـددة للحـرية .

ويجب على التربية أن تزود الأفراد بالمهـارات المعرفية والسلوكية التى تحكمهم وتمكنهم من زيادة دخلهم وتحسين مســتوى معيشتهم فى الحيــاة وتنمى تطلعاتهم وآمالهم فى الحياة .

كما يجب على التربية أن تزود الانسان أيضا بالمهـارات المعرفيـة والعملية التى تمكنه من السيطرة على بيئته المــادية واســتغلال ثرواتها الطبيعيــة .

ومن ناحية أخرى نجد أن الانسان نفســه يعتمد على غيره منذ أن كان نطفة أو علقة فى بطن أمه وهو محتاج الى العناية والرعاية • وهــذا الاحتياج يعنى عدم حريته •• فالانسان المحتاج ليس انسانا حرا ، وهو بعد ولادته يظــل محتاجا لهــذه العناية • وفى تعامله وهو كبير راشــد مع الآخرين محتاج الى تعاونهــم ومساعدتهم أيضــا • ولا يمكن له أن يحقق شيئا بمفرده الا بتعاون الآخرين •• ويزداد اعتماد الناس بعضهم على بعض بصورة متزايدة فى المجتمعات الحديثة •• وبــدون مســاعدة الآخرين لن يجــد رغيف الخبز الــذى يأكله أو الملبس الــذى يلبســه أو المواصلة التى يركبها ، وغيرها من الأمثلة التى لا تحصى ، وهذا يعنى تزايد اعتماد الناس بعضهم على بعض • كما يعنى ارتباط حرية الفرد بحــرية الآخرين •

وكذلك نجد أن المعايير والقيم الاجتمــاعية الســائدة فى المجتمــع وقوانينه وتشريعاته كلها تمثل حدودا لمدى حــرية الفرد • وهذا يعنى لأى برنامج تربوى ضرورة العناية بتكوين الاتجاهات الصحيحة للفرد نحــو نفسه ونحو مجتمعه ، وتنمية حساسيته الاجتماعية نحو النظام الاجتماعى وقيمه السائدة • وتعريفه بها وتعــويده على احترامها وكذلك احتــرام القوانين والتشريعات وحمــاية الملكية العامة •

ان أعلى مراتب الحرية هى الحرية الكاملة التى ترتبط باللــه عــز وجل ، فهــو الذى خلق الــكون وأحسن صنعه وخلق الانســان فأحسن تقويمه • ورتب للنــاس أمور حياتهم بمــا يحقق لهم الخير فى الدنيــا والآخرة ، ولذلك يجب ألا تستمد الحرية التى ننشــدها للفرد والمجتمع الا منه وأصولها من المبادىء السامية التى رسمها لنا •

ويصبح الفرد مقيدا فى حريته بتأثير البيئة الاجتمــاعية والطبيعة وما نسميه بحرية الاختيار أو الارادة هى حرية ظاهرية مقيدة بالنظام • فالله سبحانه وتعالى بين لعباده الحــلال والحرام وطريق الخير وطريق الشر وعلى الانسان أن يختار بينهما اما شاكرا واما كفورا •

فالانسان اذن مخير وحر الارادة فى الاطار الاجتماعى والى الحد الذى يستطيع معه أن يمارس هذا الاختيار وهو مجبراً أو مسيرا بمقدار ما تتحكم فيه البيئة الاجتماعية والطبيعية وبمقدار ما يتعامل مع القوانين التى لا سلطان له عليها •

وهذا يعنى بالنسبة للعملية التربوية والمنهج المدرسى أن نعنى بتزويد التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التى تحكمه بترتيب وانسجام هو من صنع الخالق عز وجل •

والانسان مخير ومسير معا فهو مخير لأن الله سبحانه وتعالى منحه عقلا وارادة يوازن بها بين الأشياء ويختار لنفسه ما يحلو له بمحض ارادته • وقد بين الله سبحانه وتعالى للانسان طريق الخير وطريق الشر وهو الذى يختار لنفسه الطريق الذى يسير فيه : « وهديناه النجدين ، اما كافرا واما شكورا » وهو مسير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الكون وما فيه وفق نواميس وقوانين تتحكم فى الانسان وتوجيهه • والانسان محدود فى قدرته الجسمية والعقلية وله حدود لا يتعداها والانسان يحاول أن يفهم هذه القوانين ما وسعه الى ذلك سبيلا ، وقد يستطيع أن ينجح فى تسخير قوى الطبيعة والسيطرة عليها ولكنه فى النهاية مقيد بحدود الزمان والمكان • تلك سنة الله فى خلقه ولله فى خلقه شئون •

الحرية والسلطة والتربية ؟

يجب ألا ينظر الى الحرية والسلطة على أنهما متضادان بل ينظر اليهما كوحدة متكاملة تكون فيها الحرية نتيجة طبيعية ومنطقية وشرعية للسلطة • اننا اذا تركنا الفرد يفعل ما يريد بدون أية قيود أو نظام أو قواعد فان هذا سيؤدى الى الفوضى بالضرورة وبهذا ينعدم معنى الحرية الحقيقى وينعدم معه احترام الآخرين أو القدرة على انجاز أى

شيء ، ولكى ننظم الحرية الأخلاقية يجب أن تكون هناك قواعد قانونية تحمل الأطفال والراشدين على احترامها وتعديل سلوكهم فى ضوئها . ان الحرية الحقيقية تعنى ما يجب علينا أن نفعله من خلال متطلبات السلطة أو بمعنى آخر أن نفعل ما يسمح به القانون أو النظام . فالطفل يتعلم الحرية تحت نظام القانون أو السلطة والمعلم بالطبع ممثل لهذه السلطة ولكى نتجنب اساءة استخدام السلطة يجب أن نتأكد من أن هذا الاستخدام يحقق الحرية لا الظلم والاستبداد . والمعلم يحسن صنعا اذا لم يمارس السلطة بطريقة جائرة بل يستخدمها بطريقة تحفظ كرامة الآخرين وانسانيتهم . وبعض المربين ينظرون الى الحرية الأخلاقية على أنها تعنى التحرر من أية قواعد أخلاقية . وهذا مفهوم خطأ لمعنى الحرية الأخلاقية . وأن الطفل الذى يتعلم حرية الأخلاق يستطيع أن يرى أكثر من حل واحد للمشكلة التى تواجهه وبعد أن يقارن ويحلل هذه الحلول فى عقله يستطيع بذكائه أن ينتقى أحد هذه الحلول ويتفاعل معه .

وهذه الفكرة تعبر عن الحرية التعليمية المقبولة عقلا لأن بعض المربين قد ينظرون الى الحرية كما لو كانت طبيعية للطفل . وهذا المفهوم ضيق المعنى . فالحرية الطبيعية التى لا ترتبط أولا توجه بالقوة العقلية تكون حرية غير مسئولة قد تؤدى الى تدمير النشاط التعاونى الذى يعتبر الأساس الطبيعى للنظام . وهذا يقتضى ألا نعزل بين الحرية الطبيعية وبين الحرية الداخلية للفرد ، لأن حرية الفكر ينبغى أن يتاح لها الفرصة لتختبر نتائجها من خلال سلوكها العلنى . والنظرة المناسبة للحرية هى أن تكون وسيلة لا غاية .

ان العلاقة الأساسية بين الحرية والسلطة قد تساعدنا فى شرح نوع الحرية المعروفة بالتدريب على ضبط النفس وبعض أنواع الضبط أو التنظيم شرط أساسى للحرية الحقة . وخلال السنوات الأولى من الطفولة يكون عادة مصدر الضبط متمثلا فى بعض القوى الخارجية للطفل كالوالدين أو المدرس . وان الهدف من معظم الأنظمة الأخلاقية

فى الفلسفة التربوية هو أن يتحول التحكم الخارجى الى تحكم داخلى . وهذا التحول التدريجي يمكن الطفل من أن يتعلم ويتدرب على الاستقلال الأخلاقى فى ضبط الذات .

ان المناقشة السابقة كانت متركزة على حرية التلميذ فماذا عن الحرية التى يتمتع بها المدرس ؟ وماذا عن شخصيته ؟ ان البعض سيجعل منه شيئا ضخما بينما يقلل منها البعض الآخر لدرجة التلاشى وان النظرة الأولى ستجعل من المدرس صاحب السلطة النهائية ويحتاج الى طاعة شخصية مباشرة من التلاميذ . أما النظرة الثانية فتؤدى الى أن التلميذ يجد وضعا اجتماعيا فى المدرسة أقرب الى الفوضى .

والواقع انه ليست هناك حرية حقيقية للتلاميذ الا اذا كان المدرس حرا بالقدر الذى يجعل قدراته متاحة أو متوفرة للتلاميذ . وبما أن التربية عملية اجتماعية تعتمد على المشاركة فلا ينبغى أن نقلل من أهمية الشخص الذى له أكبر المشاركة فى المجموعة ألا وهو المدرس . وعلى النقيض من ذلك يستطيع الأطفال أن ينموا حريتهم الأخلاقية اذا كان المدرس حرا لينصح ويوجه التلاميذ كيف يستطيعون أن ينموا قدراتهم الفردية . ولكن من ناحية أخرى يجب ألا نفترض أن المدرس فقط هو الذى لديه الجانب الايجابى للمشاركة أو المساهمة فالأطفال أيضا لديهم خبرات مهمة . والمدرس سوف يدرب حريته تدريجيا فى ضوء ذلك ولن يكون ذلك الديكتاتورى المستبد بل الناصح الودود .

وينبغى أن نفرق بين الأخلاق وعلم الأخلاق . فالأخلاق تؤكد على السلوك والممارسات الأخلاقية فى حين أن علم الأخلاق يؤكد على المعرفة وتعليم الأصول والمبادىء بطريقة عقلانية . والتربية الأخلاقية الصحيحة هى التى تبدأ بالتأكيد على الممارسات والسلوك لا على الأخلاق النظرية والمعرفية فهذه الأخيرة تأتى فى مرحلة لاحقة . وان البدء بها يعيق التطور الأخلاقى للطفل واكتسابه السلوك الأخلاقى بطريقة

عملية . ومثل هـذا التأكيد على قواعد النحـو فى بدء دراسـة اللغـة وتعلمهـا مما لا يسـاعد على اكساب الطفـل القدرة اللغوية والتحدث بانطـلاق .

وهناك طريقة مبـاشرة للتربية الأخلاقية تقـوم فى أساسها عـلى التعاليم الدينية فاذا كان الله قد أوضح لنا طريق الصواب فعلى المدرس أن يدل تلاميذه عليه بصورة مباشرة .

وهناك طريقة أخرى غير مباشرة تعتمـد على تعليم التلاميـذ فى مواقف أخـلاقية بصـورة عرضية عن طريق النشـاطات التى تشـغل اهتماماتهم بصورة رئيسية . فاذا كانت هذه المواقف الأخلاقية عرضية فى الدراسـة والعمل واللعب فان الأطفال سيتعلمون من خلالها باسـتمرار قيما متعددة تتعلق بالتعـاون والنظـام والصراحة والوفاء وغـيرها . ويستطيع المدرس أن يجذب انتباه تلاميذه للقيم الأخلاقيـة فى أثنـاء درسه وفى تعامله معهم . وسواء كان التعليم الأخـلاقى هـدفا مباشرا أو غير مباشر لأى درس فلا شك أن معظم المعلمين على اختلاف فلسفاتهم سيتفقون على أن الجهود التى تبذل فى التربية الأخلاقية لن تكون غـير فعالة الا اذا توفرت الفرص للطفـل ليمارس ما يتعلمه فى المدرسـة من عظـات وعبر .

اننا لا نستطيع تعليم الجيل القـادم أن يكونوا خيرين ببسـاطة عن طريق عبارات لفظية جوفاء يرددونها دائما بل يلزمهم أن يمارسوا ذلك فى مختلف المواقف ليتعودوا بأنفسهم على المثـل الأخلاقيـة . والى جانب تعلمهم الدروس الأخلاقية فى المدرسـة التى هى جزء من الحيـاة يجب أيضا أن تكون كل قوى المجتمع مسـاندة لهذا التعلم وهذا يعنى أن تكون التربية الأخلاقية فى المدرسة متصلة بالتربية الأخلاقيـة خارج المدرسة .

النظرة الشاملة للطبيعة الانسانية :

رأينا من عرضنا لوجهات نظر مختلف العلماء للطبيعة الانسانية أن اية نظرة منهـا كانت نظرة جزئية تنظر الى الانسان من وجهة نظر معينة . ومن ثم فان أيا منها لا يقدم لنا تفسيرا كاملا أو شاملا لطبيعة الانسان . ومن الطبيعى أن أية محاولة لتقديم مثل هذا التفسير الشـامل يجب أن تضع فى اعتبـارها كل تلك النظرات الجزئية . فالانســان هو كل شيء قيل من جانب كل أولئك العلماء . فهو كائن له نظام عقلى وعصبى وجسمى معقد وهو ذكى وقادر على التكيف والتفكير ، وهو صانع ثقافته ومستخدم للرموز واللغة ويعيش فى بيئة طبيعية واجتماعية وعليه أن يتمشى معها . وهو صانع للاشياء وقادر على الحكم على الخـير والشر وهـو يعيش وهو مخلوق له مشـاعر وعواطف وانفعالات ومبتكر وفريد فى ذاتـه . فى الزمن ويتذكر ويتوقع ويحتفل بالمناسـبات والذكريات وهو مخلـوق متدين بطبعه ويعبد خالقه مهما تعددت مسمياته وطريقة عبادته .

وهناك نظرة تقليدية الى الانسان على أنه حيوان عاقل وأن ميزته الفريدة هى قدرته على التفكير والتعقـل . ووفقا لهذه النظـرة فان كل جوانب الانسان التى يصفها مختلف العلماء هى تعبير على حياته العقلية . وحتى وصفه بأنه نظام للطاقة والمادة فان هذا النظـام من نوع غريب ومحدد بقـوة التفكير . وتكيفاته العضوية مبنية على التفكير أيضـا . وكل أشـكال حياته الاجتماعية والثقافية هى تعبيرات للفكر . وفنـونه وأخلاقه وعبادته وتاريخه وفرديته هى كلهـا تجسيد للفكر . وان هـذه القوة الفكرية هي التي تميز الانسان عن غيره من سائر المخلوقات .

ولا شك أنه يمكن توجيه انتقادات كثيرة الى هذه النظرة على اعتبار أنها تلخص الطبيعة الانسـانية فى جانب واحـد قد لا يكفى بالضرورة فى تفسير وشرح الجوانب الأخـرى للانســان مثل الجـوانب الانفعالية والعاطفية والوجدانية وهى جوانب لا تخضع تمـاما للتفسـير العقـلى ، كما أن العقل والعقلانية وان كانت صفة مميزة للانســان فانهـا لا تفسر

كل تصرفاته التى لا تخضع لتفسير عقلى • فكيف اذن نفسر الشرور والأخطار والآثام والمظالم التى يرتكبها الانسان •

والنظرية الحديثة للطبيعة الانسانية قوم على تكامل النظرة الى الطبيعة الانسانية فى تفاعلها مع البيئة الخارجية • فالانسان يتفاعل ككل مع هذه البيئة ولهذه الطبيعة الانسانية خصائصها البيولوجية والاجتماعية ، وينظر الى العقل على أنه جانب من الجوانب التى تشكل هذه الطبيعة ليستخدمه الانسان فى حل مشكلاته • والعقل بهذا لا يقع خارج الأشياء ولا خارج الخبرة وانما هو وسيلة الفرد فى اكتساب المعرفة •

والطبيعة الانسانية فى ظل هذا المفهوم ذات طبيعة مرنة مطاوعة وغير جامدة وقابلة للتعلم وهى أيضا معقدة وليس من السهل سبر أغوارها ، وهذه الطبيعة محايدة وهى منفردة تتفاوت بتفاوت الناس وتختلف باختلافهم وهذا يعنى مراعاة الفروق الفردية بين الناس وتكتسب الطبيعة الانسانية خصائص الانسانية من خلال عملية التطبيع الاجتماعى ، وهذا يعنى أن لهذه الطبيعة الخاصية الاجتماعية التى تبرز دور التربية فى صقلها واكتسابها •

وهذه الخصائص تفرض مطالبها التربوية أو تعنى للانسان ككل فتعمل على تنمية الجوانب المختلفة للشخصية الانسانية الجسمية منها والعقلية والنفسية والاجتماعية والبيولوجية ، كما يجب أن ينظر الى تربية الأفراد فى اطار الفروق الفردية فكل متعلم أو تلميذ فريد فى حد ذاته وأنه يختلف عن الآخرين وهذا يعنى ضرورة العمل على اكتشاف الموهوبين والعناية بتربيتهم واكتشاف المتخلفين أيضا والعناية بتربيتهم والعناية بالأفراد المتوسطين وتنمية كل منهم الى أقصى ما تسمح به استعداداته وقدراته • كما يعنى ذلك أيضا أن طاقة الانسان وقدرته على التعلم لا تنتهى عند حد معين وانما تعتمد الى آفاق بعيدة تفتح الأبواب على مصراعيها أمام التربية •

قلق الانســان المعاصر :

يحاول بول تيللتش P. Tillich أن يفسر قلق الانسان المعاصر • ويشـــير الى ثلاثة مصــادر رئيسية لقلق الانسان • أولهــا قلق غيبى أنطولوجى مصدره حقيقة فناء الانســان • فالانسان المعاصر قلق لأنــه يعلم أنه سيموت •• وما لم يؤمن الانســان بأن الموت حق فان معنى الموت يصبح بالنسبة له شبحا رهيبا • ذلك لأن الموت يعنى العدم والفناء وانتهــاء رحلة الحياة وبداية رحلة المجهول •

كما أنه يحيل كل أمل للانسان فى هذه الحياة وهما وسرابا •• ان الصراع من أجل الحياة سنة الله فى كل خلقه وكائناته ولكن هذا الصراع بالنسبة للانسان قد يتحــول الى عملية رهيبة تنغص عليه حياته وتؤرقه •

والمصدر الثانى لقلق الانسان يتمثل فى الذنب واحســاس الانسان شعوريا أو لا شعوريا بأنه سيخالف لا محالة قوانين الأخــلاق بحــكم الظروف التى يعيشها وما فيهــا من ضغوط وتوترات • والذنب يجعــل الانســان فريسة لوخز الضمير اذا كان ضميره حيا وبالتالى فان الانسان يرفض نفسه ولا يرضى عنها •

والمصدر الثالث لقلق الانســان المعاصر هو اللامعقولية • فهو يرى أشياء تحــدث فى الحياة لا تخضــع للمنطق ويجــد نفســه فى مواجهة تســاؤلات لا يجد لهــا حلا • وهو ما يؤدى به الى مزيد من الحــيرة والتناقض •

ويعتقد تيللتش أن القلق فطرى وطبيعى بالنسبة لحيــاة الانسان • بيد أن هذا القلق يزداد فى فترات التحول التاريخى والاجتمــاعى ، كما أن طابع القلق يختلف من عصر لعصر • فنهاية العصور الوســطى تميزت بالقلق الخلقى والدينى • كما عبرت عنــه صكوك الغفران وماتلا ذلك من حركة الاصلاح الدينى وقلق الانسان فى العصر الحــديث يتميز بالقلق الغيبى والخوف من المــوت فى الوقت الذى يحرص فيــه على الحيــاة ويتمســك بهــا •

كما أن الانسان فى العصر الحديث قلق لما يسود حياته من اللامعقولية والتشكك وانعدام الهدف والشعور بالضياع .

والأنواع الثلاثة من القلق تمتزج معا فى كل عصر وفى كل زمان . ويحتاج الانسان فى خضم هذا البحر الزاخر من القلق الذى يحيط به أن يجد لنفسه مخرجا أو عاصما يخفف عنه وطأة هذا القلق ان لم يمكن التخلص منه تماما . ولا مناص للانسان اذن من فلسفة رشيدة توجه حياته توجيها سليما يجعل له من هذه الحياة معنى وهدفا يسعى اليه . كما تستطيع هذه الفلسفة أن تزوده ببعض القيم والاتجاهات التى تساعده على التغلب على ما يصادفه من قلق . ولابد للانسان فوق كل هذا من اغناء حياته الدينية وأن يتزود بالحكمة الالهية وأن يرجع دائما الى خالقه ورازقه فله فى خالقه عصمة وله فى دينه وقاية وتوجيه . وفى كل هذه الجوانب يكون للتربية دورا هاما فى تخفيف قلق الانسان المعاصر ومساعدته على التغلب على المصدر الرئيسى الذى ينغص عليه حياته ويحول دون استمتاعه بها .

٢ ـ الخبرة والتربيــة :

مقــــدمة :

يعرف جون ديوى الخبرة بأنها تفاعل الانسان مع البيئة . فحيــاة الانسان سلسلة من المواقف التى يستجيب لهــا ويتفاعل معهــا بطريقته الخاصة . ومن خلال هذا التفاعل تحدث الخبرة الانســانية التى يتعلم منها الانســان . فالخبرة اذن مظهر من مظاهر النمو الانســانى بصرف النظر عن اتجاه هذا النمو ، وعما اذا كان فى الاتجــاه المرغوب أم لا . والانســان فى تفاعله مــع البيئه يستجيب للموقف ككل بكل عنــاصره ، فالانســان يستخدم جسمه وحواسه وعقله وخلقــه وشعوره واحساسه وكل جوانب شخصيته فى الاستجابة للموقف حسب متطلباته ، كمــا أن البيئة الخارجية تحدد أيضــا مــدى ما يستخدمه الانسان من كل هــذه الجوانب ، وهــكذا نجد أن أى موقف للخبرة هو موقف حى تتشــابك عناصره ويكون الانســان نفسه أحد عناصر هذا الموقف ، وهناك شروط معينة للخبرة تحددها سنفصل الكلام عنها فيما بعد .

معــايير الخبــرة :

هناك عدة معايير رئيسية للخبرة من أهمها :

١ ـ الاســتمرار :

فكل خبرة هى حلقة فى سلسلة متصلة الحلقات من النمــو الانسانى وكل خبرة ترتبط بما سبقها من الخبرات وتنتظم معها أو تضيف اليها . وهى فى نفس الوقت أســاس لأى خبرة مستقبلية ، ومن هنا كان استمرار الخبرة مرتبطا بالنمو الانسانى . فمن خلال هذا الاستمرار يحدث النمو .

وعلى المعلم أن يراعى مبدأ استمرار الخبرة بأن يربط الموقف التعلمى الجديد بما سبق للتلميذ أن تعلمه • وينبغى عليه أن يتأكد من أن تلاميذه على وعى تماما بصلة ما يقدمه لهم بما سبق أن قدمه لهم فى الدروس السابقة •

وعلى المسئولين عن تخطيط المناهج الدراسية واعدادها أن يراعوا ذلك أيضا فى موضوعات المنهج بحيث تتحقق الوحدة والاستمرار للمادة الدراسية وتكاملها مع المواد الأخرى •

٢ ـ التفاعل :

تحدث الخبرة كما سبق أن أشرنا نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته من خلال الموقف الذى يمر به • وهذا التفاعل ضرورى لحدوث الخبرة وبدونه لا تتم الخبرة ولا يحدث تعديل فى سلوك الفرد ، وقد سبق أن أشرنا أيضا الى أن هذا التفاعل يتم باستخدام كل عناصر الموقف بما فى ذلك الانسان نفسه بكل مقاوماته الشخصية ، كما أن هذا التفاعل تحدده عناصر الزمان والمكان وامكانيات الفرد وطاقاته المختلفة من نضج جسمى وعقلى وانفعالى وغير ذلك ولذلك يجب أن يختار الخبرات التربوية على أساس يحقق التفاعل السليم للمتعلم ، وما لم تكن هذه الخبرات فى ميسور المتعلم فانها لن تحقق التفاعل ، كما أن التفاعل يتفاوت بتفاوت الأفراد ومدى اختلافهم فى القدرة الجسمية والعقلية والنفسية ، وهذا يؤكد ضرورة مرونة الخبرات التعليمية لتتسع للفروق الفردية بين الأفراد ولتحمل كل منهم على التفاعل فى ضوء امكانياته الخاصة •

٣ ـ التكامل :

الهدف من الخبرة التى تنشدها التربية هو النمو الانسانى فى الاتجاه المرغوب وهذا النمو يحدث فى اتجاهات مختلفة تتكامل فيما بينها

وتتوازن حتى يأخذ النمو معناه ومغزاه التربوى ، والنمو الانسانى يحدث نتيجة الخبرة ، ولذلك ينبغى أن تتكامل الخبرات فيما بينها حتى تحقق النمو المتكامل ، فتكامل الخبرة اذن هو أساس تكامل النمو الانسانى وهذه ناحية .

هناك ناحية أخرى تتعلق بالتكامل فى الخبرة ويقصد بها أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم يستخدم فيها جماع شخصيته ، فللخبرة جوانبها الحسية والجسمية والعقلية والنفسية التى يمر بها الانسان فى ممارسته للخبرة ، وهذا يعنى ضرورة التكامل بين هذه الجوانب لتكون الخبرة محققة للنمو فى الاتجاه المنشود .

الجانب الانفعالى للخبرة :

لأى خبرة حية جانب انفعالى يؤثر فى انفعالات الانسان المختلفة من حب وكراهة وفرح وحزن . ويتوقف عمق تأثير الخبرة مع شخصية الانسان على قوة جانبها الانفعالى . وقد يصل الأمر بالجانب الانفعالى للخبرة الى الوصول بالانسان الى طريق اللاعودة ، فالعقاب المدرسى اذا مارسته المدرسة بدرجة قاسية قد يؤدى بالتلميذ الى عدم العودة الى المدرسة نهائيا وقسوة معلم مادة معينة قد تصل شدتها لدرجة أن التلميذ يكره هذه المادة الى الأبد .

وينبغى على المربى أن يبتعد بالتلميذ عن الخبرات ذات الجوانب الانفعالية الشديدة بجانبها السار والحزن . واذا كانت كثرة الضحك مميتة للقلب فان الحزن الشديد ضار به أيضا ، وقد يتسبب مشاهدة فيلم معين فى اثارة مخاوف الطفل وفزعه ، ولكن الخبرة تؤتى أكلها اذا هى ارتبطت بجانب انفعالى معتدل .

الخبرة المباشرة وغير المباشرة :

يقصد بالخبرة المباشرة تلك التى يمر الفرد بنفسه ويكون طرفا أصيلا فيها . وهذا النوع من الخبرة ضرورى للانسان لأنه يتعلم منه بصورة أكيدة ، وتمثل الخبرة الحية المباشرة قمة الخبرات من حيث تأثيرها القوى على المتعلم ، فتعلم التلميذ الكتابة أو القراءة مثلا لا يمكن أن يتم الا من خلال هذا النوع من الخبرة ، فالممارسة هنا شرط ضرورى لحدوث الخبرة .

وتؤكد التربية الحديثة استخدام الخبرات المباشرة بدلا من التعلم اللفظى لما لها من أهمية كبرى فى التربية .

ولكن ليس من الضرورى أن تكون كل خبرة مباشرة مرغوبا فيها فى العملية التربوية ، فقد يكون فى هذه الخبرة المباشرة ما يعطل عملية الفهم أو ما يعوق عملية التعلم أو ما يعرض حياة الانسان للخطر . فالطالب قد لا يفهم عمل محرك السيارة اذا أحضرنا له محركا حقيقيا بكل تعقيداته وتفاصيله وحجمه الكبير ، والتلميذ فى العلوم قد لا يفهم تشريح القلب اذا أحضرنا له قلبا حقيقيا فضلا عما فى ذلك من صعوبات عملية ، وليس من الضرورى أن يتعرض لأذى النار حتى يعلم أنها حارقة أو يشرب السم مثلا ليعرف أنه قاتل ، يوهذا يؤكد أهمية الخبرات غير المباشرة ودورها فى التربية ، وتسمى الخبرات المباشرة أحيانا بالخبرات التعويضية أو العوضية لأنها تعتبر بديلة أو عوضا عن الخبرات المباشرة .

وتشمل الخبرات غير المباشرة كل ما ورثناه عن أسلافنا وهو يمثل مخزون تراثنا الفكرى والاجتماعى ، على التلميذ أن يلم به بطريقة انتقائية فليس من المفروض أن يتعلم التلميذ تراثه كله ، فالى جانب الصعوبة العملية هناك أيضا مسألة اختيار العناصر الصالحة منه فليس كل ما فى تراث الماضى صالحا ، لأنه لا يترتب عليهما تعديل السلوك ،

فالمعلم الذى يطالب تلاميذه بتزويد المعلومات دون فهم لهـا أو معـرفة بوظيفتها واستخدامها لا يسـاعد تلاميذه على اكتساب خبرات مربية .

الخبرة المربيـة وغير المربيـة :

ليس بالضرورة أن تـكون كل خبرة مرغوبا فيهـا ، فالانسـان فى حياته يتعرض للخبرات السـارة والخبرات المؤلـة وهو يتعـلم من كلا النوعين من الخبرة ، وكثير من اتجاهات الانسان نحـو الكون والحيـاة والمجتمع والناس تتشكل بنـاء على نوع الخبرات التى يتعرض لهـا فى حياته بل ان نمط شخصيته يتحدد تبعا لهذه الخبرات ، فالانسان المتشائم الذى ينظر الى الأمور دائما بمنظـار أسـود لم يكتسـب هذه النظـرة التشـاؤمية هو الحياة إلا من خلال مواقف متعددة غير سـارة فى حياته جملته يصل الى هذه النتيجة ، والأمر صحيح بالنسبة للانسـان المتفائل أو المرح . وهذا يؤكد أهمية الخبرة فى تشكيل شخصية الانسان ، كمـا يؤكد ضرورة اهتمـام التربية بالخبرات المرغـوبة التى تؤدى بالنمـو الانسـانى فى الاتجاه الصحيح ، وهى ما تعرف بالخبرات المربية تمييزا لها من الخبرات غير المربيـة .

وواضح أن المقصود بالخبرة المربية هى الخبرة التى تحقق أهـداف التربية فليس لكل خبرة قيمة تربوية مرغوبة ، وعلى المدرسـة أن تحسن اختيار المواقف التى تؤدى بالتلميذ الى اكتسـاب الخبرات المرغوبة ، وأن تكون على وعى بتجنبيه المواقف الأخـرى ، ولنضرب بعض الأمثلة التى توضح كلامنا .. ناظر المدرسـة أو المعلم الذى يوقف التلميذ فى موقف التهـديد والوعيد يؤدى به الى الكذب ، فهـذا الموقف يؤدى الى خبرة غير مربية ، والمعلم الـذى يكلف التلميذ فوق قدرته يحمله عـلى الفشـل وهى خبرة غير مربية . والعكس صحيح بالنسبة لتكليف التلميذ بما هو أقل من قدرته وعندها يفقد اهتمامه ورغبتـه فى التعلم ، وكذلك المعلم الذى يوجه أسئلة صعبة أو سهلة أو مثبطة ، والمعلم الذى يوقف

تلاميذه فى موقف العاجز باستمرار سيؤدى به الى تكوين فكرة سـيئة عن نفســه ، وهى خبرة غير مربية وغير ذلك كثير من الأمثلة •

فالمعيار الأول للخبرة المربية اذن أن تحقق الأهداف المنشــودة من التربية ، والمعيــار الثانى لها أن يترتب عليها تعــديل فى سلوك الانسان ، فالخبرة المربية هى التى تؤدى الى نمط سلوكى جديد يستفيد من عناصر الخبرة الجــديدة فى ارتباطهــا بخبراته القديمة ، وعلى هذا لا يوجــد ما يسمى بالخبرة اللفظية •

ان فلسفة الخبرة تقوم على أساس النظرة اليها على أنهــا عمليــة حسية عقلية شعورية ، وهذا يعنى ضرورة الربط بين الخبرات •

كمــا ينبغى أن يراعى فى الخبرة الربط بين الرموز ومعانيهــا من ناحية وتطبيقاتها من ناحية أخــرى ، وهذا يعنى أن تــكون الخبرة اذا أردنا لها أن تكون مربيــة ألا تقتصر على الجوانب المعرفية اللفظية وانما تتعدى ذلك الى استخدام أسلوب الممارسة والتفاعل الحى بين التلميــذ وبين ما يتعلمه ، وضرورة أن يرتبط التفكير بالعمل وبالنشــاط الايجابى للمتعــلم •

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة

تناولنا فى فصل سابق العلاقة بين التربية والفلسفة والاتجاهات العامة لفلسفة التربية ، وعلينا الآن أن نركز انتباهنا على مدارس الفلسفة الرئيسية طالما أنها تؤثر فى التربية • وسنحاول أن نعرف من دراستنا لهذه المدارس العامة ماذا يقول فلاسفتها عن المشكلات الفلسفية العامة وما مضونها التربوى •

ويختلف الفلاسفة أنفسهم على عدد المدارس الفلسفية القائمة بالفعل ، وما تتكون منه • وبالنسبة لأهدافنا الحالية نتناول من هذه مدارس : المثالية Idealism والواقعية Realism والبرجمانية Pragmatism والانسانية Humauism والاسلامية Islamism والتحليلية Analytical والوجودية Existentialism •

ولا يكفى أن تحدد موقع أحد الفلاسفة بمدرسة بالذات • فلابد من دراسته كفرد • فجان جاك روسو الفيلسوف الفرنسى الكبير بالقرن السادس عشر ورجل الأدب ، لم يكن ببساط « فيلسوفا طبيعيا رومانتيكيا فريدا وخلابا فى حد ذاته •• » ولقد صنف بعض الفلاسفة فى أكثر من مدرسة واحدة • فمثلا « لوك » « وكانت » كانا « مثاليين » من بعض الاعتبارات ، و « واقعيين » من اعتبارات أخرى •

ولا نستطيع فهم احدى المدارس الفلسفية إلا إذا عرفنا ما أسهمت به فى أبواب الفلسفة المختلفة •

وسنعرض فى السطور التالية لهذه الفلسفات •

المثاليـــة

تعتبر المثالية أقدم نظام فلسفى معروف للانسان . وترجع أصـــوله إلى الهند القديمة فى الشرق وإلى أفلاطون فى الغرب . والى جانب أفلاطون يعتبر كل من سقراط وبيركلى وفختة وهيوم وهيجل ، وكانت وشوبنهاور وســبينوزا ممثلين للمثالية رغــم الاختــلاف الكبير بينهــم . كمــا أن كومينوس وبستالوتزى وفروبل يعتبرون ممثلين للتربويين المثاليين .

الميتافيزيقــا المثالية :

تعرف الميتافيزيقا بأنهــا دراســة « الواقــع المطلق » . والفكرة الرئيسية للمثالية ترتكز على الروح الانســانية كأهم عنصر فى الحيــاة والطبيعة غير المادية للكون . وترى المثالية أن هذا الواقع روحى فى طبيعته وليس فيزيائيا أى أن العــالم ليس ظاهرة طبيعية وإنمــا هــو من صنع العقل . والمثاليــة لا تنكر وجــود العالم المحيط بنا ، أعنى عالم المنــازل والهضاب والكواكب وجميع الموضوعات والأحــداث التى يقفنا عليهــا العــالم الطبيعى وحواسنا . ولكنها تؤكــد بالحجــة أن تلك الأشياء رغــم أنهــا واقع ، فإنهــا ليســت مطلقــة .. فهى ظواهــر لواقــع روحــى مخبــوء تحتهــا وبالمثــل فان المظهــر الخــارجى للإنســـان ليســت حقيقته وإنمــا الــروح هى حقيقته وجوهره . وهــكذا تنظــر المثالية إلى العالم على أنه عالم العقل والروح وليس عالم الواقع ، وأن هذا العالم قد رسمته عقــولنا وأرواحنــا . وهكذا تختزل المثالية هــذا الكون بكل ما فيه الى عنصر واحد هو « الروح » التى يجب أن تفهم على أنهــا التجرد الكامل من المادية . ولهــذا سميت المثاليــة بأنها فلســفة أحــادية .

ولقد اعتقد أفلاطون أبو المدرسة المثالية أن جميع الأشياء المــادية

كانت نسخا غير كاملة لمثل أزلية راسـخة أو نماذج أصلية . وبـذا فإن الطبيعة الحقة للشيء إذن موجودة لا فى الظاهر الذى تقدمه الى الحواس بل فى المثال الذى تنبع منه ، وهو ما لا يمكن التوصل اليـه الا بالعقـل لأن العقل وحده هو الشيء الحقيقى . أما المادة فهى غير حقيقية وإنمـا هى من صنع العقل وتصوره .

ولقـد ذهب بركلى إلى أن الأشـياء المادية كانت أفكاراً فى عقـل المشاهد . أما هيجل فقد أعلن أن هذا العالم كان التعبير المتطـور لعقل أو روح كانت تجاهد فى تجسيد ذاتها على نحو كامل تقريبا فى شكل مادى .

وتهدف المثالية المعاصرة إلى أن توحد بين الانسـان وبين واقعـه الروحى الذى ينتسب إليه . وهى تعلمه أن يصقل الروح بإعتبارها جزءا من كيانه يرتبط أكثر ما يرتبط بهـذا الواقع .. وهى تحـاول أن تخلق إرتباطا وثيقا بين الإنسان والطبيعة . ويجب على الإنسان الا ينظر الى العالم حوله باعتباره آلة هائلة تعمل بلا روح وبغير هدف . فالطبيعـة أكثر من مجرد مادة متحركة . ذلك أنـه حتى المقومات النهائية للمـادة إنما هى روحية ومن ثم فانهـا وثيقة الصلة بهذا العالم . وتولى المثالية المعاصرة إهتمامها الى الأنشـطة العقلية والقدرة على الأحكام الخلقيـة والجمالية والانضباط الذاتى .

المثالية والطبيعة الانسـانية :

تنظر المثاليـة إلى الانسـان على أنه كائن روحى يمارس حـرية الارادة ومسئول عن تصرفاته ، وبمـا أن الانسان حر وروحـانى ، فان جوهره وماهيته تمتنع عن التعريف اذا اقتصرنا على دراسـته ببسـاطة كموضوع . ويرى أفلاطون أن الروح منبعثة من عالم المثل وأنها مسجونة بصفة مؤقتة فى الجسم ، بحيث تعود مرة أخرى بعد الموت الى موطنهـا السابق . ويستمسك « بركلى » بالنظرة المسيحية الأصيلة القـائلة بأن

الروح خالدة ، وقد خلقهـا الله لتتمم بحياة أبدية معـه بعـد امتحانها بصرامة على الأرض • وحسب ما يرى « كانت » أن الانسان حر وخاضع للحتمية فى نفس الوقت ، فهو حر الى الحد الذى يعد فيـه روحا ، وهـو خاضع للحتمية الى الحد الذى يعد عنده كائنا جسـميا خاضعا للقـانون الطبيعى • وهنا نجد « كانت » رغم أنه فيلسوف مثالى يأخـذ بوجهـة نظر المدرسة الواقعية •• وتنظر المثالية الهيجلية الى الانسان كجزء من المطـلق Absolute وأنـه ومضـة بالفعـل من الروح الخـالدة التى ستتسوعبه مرة ثانية • وبذا فاننا نرى أن المثاليين قد اتفقوا بصدد قبولهم لجوهر الإنسان الروحى ولكنهم لم يتفقـوا بازاء كيفية إتصـاله بدقة بالواقعية الروحية النهائية التى إنبثق منهـا • والإنسـان ككائن روحى يعبر عن ذاته بأشـكال مختلفة من الدين والأخـلاق والفنـون والثقافة والآداب • كما أنه قادر على إستخدام عقله لتسخير بيئته للوفاء بحاجاته ومطالبه وهو لهذا قادرا على تحقيق إنجازات حضـارية هى التى يعبر عنها بالحضـارة البشرية • وهكذا ترى المثالية أن البيئة الثقافية بأبعادها المختلفة فى الدين والأخلاق والآداب والفنون والعلوم هى من صنع عقـل الإنسان وروحه • وهذه البيئة الثقـافية هى نمو نتيجـة للزمن بل وفى حركة نمو مستمرة •

وعلى هذا ينظر إلى التلميذ على أنه كائن روحى غايته الرئيسية فى الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة ، وهـدف التربية هو مسـاعدته على القيام بذلك ، ونحن نوقع الضرر بالطفل إذا ما اعتبرناه بالدرجـة الأولى كعقل أو جهاز عصبى يجمع المعلومات فى طيـاته ، فالمفهـوم البيولوجى للإنسان مفهوم خداع فى نظر المثالية ، والواجب علينا أن ننظر اليه بدلا من ذلك باعتباره شخصا له غاية روحيـة يجب تحقيقها • وبالتالى يجب أن يتعلم إحترام القيم الروحيـة وقيم الأفراد الآخرين ، ولكن هـذا لا يكون لدرجة أنه يتطابق بنجـاح مع ما يتوقعونه منـه ، بل يكون ذلك صادرا عن إقامة الاعتبار الى حد بعيد للشخصية الانسانية فى حد ذاتها •

ويرى الفلاسفة المثاليون الشخصيون بوجه خاص الذين يؤكدون أهمية الشخصية الفردية أن الشيء الهام بالنسبة للطفل لا أن ينسجم مع كل شخص — على الرغم من أن هذا أيضا شيء طيب ، بشرط أنه لا يؤدى الى نمو شخصية زائفة — بل يجب أن ينمو بأصالة وفقا لإمكانياته الفطرية .

وهكذا يجب أن يهدف التعليم إلى تنمية عقل وروح التلميذ ويجب أن تؤكد المدرسة على الأنشطة العقلية والأحكام الخلقية والجمالية وتحقيق الذات والحرية الفردية والمسئولية الفردية والانضباط الذاتى .

ونظرا لأن المثالى يعتقد بأولوية العقل والأفكار فان النتائج الواضحة للتربية هى التركيز على قيمة العقل وتهذيب الروح والسيطرة على الأفكار .

ولذلك فانه ينظر الى الانسان على أنه ثنائى أى عقل وجسد أو ثلاثى عقل وجسد وروح ، وفى الحالة الأولى فان العقل هو الأسمى ، ولكن فى الحالة الثانية فان الروح هى الأسمى . وفى النوع الأول فان التربية يجب أن تركز على العقل وفى النوع الثانى يجب أن تركز على الروح .

والحرية والعقلانية هما مفهومان مهمان بالنسبة للمثاليين لأن ممارسة الحرية تعنى ممارسة الارادة الحرة فى اتخاذ القرارات على أساس عقلى مع تحمل المسئولية والنتائج .

هذان المفهومان يحتمان أن التدريس سقراطى بطبيعته وأن التلميذ هو روح منبثقة وعقل يمتلك القدرة على أن يصبح حسوا مفكرا له قصد أو هدف ، والتعلم الحسى يكون تابعا للتعلم العقلى ، ولأنه بالنسبة للمثاليين القيم العليا ثابتة وسامية فان السياسات والممارسات التربوية يجب أن

تعكس وتؤكـد القيم التقليدية التى تعتبر ثمينة أو ذات قيمـة لـدى المجتمعات والأفراد .

ويجب أن يشمل المنهج المواد الدراسـية الأساسية التى تسـاعد الفرد على النمـو العقـلى والخلقى . ويجب أن يمثل المنهج كل خبـرة الجنس البشرى فالخبرة الانسانية مهمة فى نظر المثالية .

ويجب أن يشمل المنهج على العلوم والآداب والدراسـات الانسانية التى تساعد الانسان على فهم ومعـرفة الجنس البشرى كمـا تسـاعده أيضا على فهم ومعرفة بيئة المادية والسيطرة عليهـا وتسـخيرها للوفاء بمطالبه وحاجاته .

ويجب أن يرتكز المنهج المدرسى على فكرة الطبيعة الروحية للفـرد فى ارتباطها بوحدات العائلة الأكبر والمجتمع والدولة والعالم .

وبما أن الدولة على المدى البعيد هى شخصية أضخم من أى فـرد ، وأنها فى الواقع كيـان كلى أكثر أهمية من أجزائها ، فعـلى الطالب أن يتعلم احترام وطنه والمجتمع المحلى الذى ولد فى نطـاقه . ويجب عليـه أن يدرك المقومات الثقافيـة للامة كمـا يدرس البيئة المحلية التى يعيش فيهـا حتى يتسنى له أن ينمى فى نفسه احساسا قويا بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته ولمجتمعه المحلى .

وبالنسبة لطريقة التدريس تؤكـد المثالية على أن تنظيم حجـرة الدراسـة وكذلك الجو الذى يسودها ينبغى أن يكونا مشجعين على توفير الفرصـة للتلميذ لكى يفكر ويطبق معايير الحكم الخلقى على مـواقف معينة من خلال المواد الدراسية . ويجب أن نشجع طريقة التدريس على تحصيل المعارف والحقائق بطريقة نقـدية . ولا يكفى أن نعلم التلميذ كيف يفكر وانما الأهم هو أن يفكر تفكيرا نقديا .

ويجب أن تعمل طريقة التدريس على توسيع أفق التلميذ واستثارة تفكيره الناقد وتشجع اختياراته الخلقية وتزويده بالمهـارة فى التفكير المنطقى واعطـائه الفرصـة لتطبيـق معرفته على المشـكلات الأخلاقية والاجتماعية واثارة اهتمامه بالمادة الدراسية وتشـجيع التلميذ على تقبل قيم الحضارة الانسانية .

وبالنسبة للمعلم فان لدى المثاليين توقعات عاليـة وكبيرة منـه اذ يجب أن يكون المعلم ممتازا ليكون قدوة حسنة للتلميذ من الناحيـة العقلية والخلقية على السواء . وليس هناك فى المدرسـة عنصر آخـر أهم من المعلم . ويجب أن يكون ممتازا فى المعرفة والبصيرة الانسـانية بحاجات وقدرات التلميذ . كما يجب أن يثبت تفوقه الأخلاقى فى معتقـداته وفى سلوكه الشخصى ، ويجب أن يثبت المعـلم مهارته الابتكارية الفائقـة فى اتاحة الفرصـة لعقل التلميذ لكى يكتشف ويحلل ويركب ويطبق معلوماته فى حيـاته وسلوكه العملى . وينبغى ألا يرغم التلميذ على قبـول أفكار معينه أو وجهات نظر خاصة وإنما يجب أن يساعده على أن ينمو فى إطاره لتحقيق ذاته وليس لتحقيق ذات المعلم .

وشأن المدرس المثالى شـأن سقراط فى أنـه يشرف على تأصـيل الأفكار ، ولا يعتبرها كأشياء خارجة عن نطـاق التلميذ . بل كإمكانيـات فى دخيلته ، بحاجة الى أن تتحقق بالفعـل . وهو لا يتوقع منه أن ينضج وفق قواعد النمو التى حددها أناس آخـرون ، بل إنه ينشـد إيقـاظ طاقاته الكامنة فى نطاقه . ويعتقد الفيلسـوف المثالى « كانت » أن المعرفة فى أفضـل صـورة « تنتزع » من التلميذ لا أن « تسكب » فيه ، عـلى الرغم من أن التربيـة ليست شيئا يحـدده التلميذ لنفسـه . فالمـادة الدراسية المتفق عليهـا هى وحدها التى يعمـد المدرس إلى غرسـها فى التلميذ لتنفتح عليهـا طاقاته العقلية والخلقية والجمالية .

ولهذا فإن طريقة المدرس المثالى تقوم على أساس المناقشة والحوار لا المحاضرة أو الإلقاء لتفتح المجال لعرض وجهات النظر المختلفة التى يعبر عنها التلاميذ .

وهكذا نجد أن المدرسة المثالية تعلى من شأن المعلم وتعلق عليه أهمية كبرى تفوق ما يتوقع منه فى ظل أية مدرسة فلسفية أخرى .

نظرية المعرفة المثالية والتربية :

يعتقد المثاليون أن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تستمد منها . ويؤكد أفلاطون أن المعرفة المكتسبة من خلال الحواس يجب أن تظل غير أكيدة ، طالما أن العالم المحسوس وحده واقعى جزئيا . والمعرفة الحقيقية هى نتاج العقل وحده وذلك لأن العقل بحكم طبيعته يتحول من فوضى المادة إلى تأمل الترتيب والوضوح الذى تتسم به النماذج الأصلية النقية . فالحقيقة اذن تكمن فى أفكار العقل وليس فى العالم الفزيائى . والعقل وحده هو الذى يستطيع أن يمدنا بالمعرفة الحقيقية . إن الانسان قادر على المعرفة من خلال عملية التفكير التى هى وظيفة للعقل .

وبهذه العملية يستطيع أن يختبر مدى صحة الأفكار وتماسكها المنطقى . وبعض المثاليين ومنهم أفلاطون يعتقدون أن المعرفة هى عملية إستدعاء لها . ذلك أنه لما كانت روح الإنسان خالدة وأبدية فان كل ما يعرفه الإنسان سبق أن احتوته هذه الروح .

والمثاليون الموضوعيون ومنهم أفلاطون يعتقدون أن الأفكار لها وجود مستقل فى عالمها الذى تعيش فيه وهو عالم المثل الذى تنتمى إليه الروح .

أما المثاليون الذاتيون ومنهم « جورج بركلى » فيرون أن الانسان قادر على معرفة ما يدركه فقط . وهذا يعنى أن معرفته تتمثل فى حالته

العقلية . فالوجود يتوقف على العقل وإن كل مثير يستقبله العقل مستمد فى النهاية من الرب لأن الرب هو الروح اللانهائية .

ويرى الفيلسوف المثالى المطلق « هيجل » أن المعرفة تكون صحيحه إلى الحد الذى تشكل عنده نظاما . وكلما كان النظام أكثر شمولا وكلما كانت الأفكار التى يتضمنها أكثر اتساقا ، كانت الحقيقة التى يقال أنه يتضمنها أكثر غزاره . ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة بإسم نظرية الترابط المنطقى للحقيقة التى سبق أن أشرنا اليها وهى تقوم على النظرة القائلة بأن المعرفة ليست مجزأة بل موحدة طالما أن الحقيقة التى تعكسها المعرفة هى ذاتها كل واحد . ولا تصبح أية مادة جزئية من المعرفة ذات دلالة إلا إلى الحد الذى ينظر عنده فى مضمونها الكلى . وبذا فان جميع الأفكار والنظريات يجب أن تؤيد تبعا لترابطها بنظام كلى للمعرفة متطور بإستمرار .

واذا كانت المعرفة تتسم بهذه الكلية والترابط فانه يجب أن يعكس المنهج المدرسى جماع المعرفة والحقيقة . ويجب ـ كما سبق أن أشرنا ـ أن يعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه . ومن ثم فيجب أن يوجه إهتماما أكثر إلى مواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين وهى العلوم الانسانية التى يوجد اتجاه إلى اهمالها فى المدرسة المعاصرة . ويجب أن يدرس العلم الطبيعى كمعلومات واقعية أكثر من تدريسه كطريقة من طرق التفكير .

والمثاليون يقررون إقتداء « بكانت » أن العقل يفرض معنى ونظاما على الحواس . ولذا فإن التدريس لا يستهدف حمل الطالب على أن يكون على ألفة بمجموعة من المعلومات بقدر ما يستهدف حفزه على اكتشاف معنى هذه المعلومات لنفسه . ونظرا لأن ما يعرف يعتمد جزئيا على المعارف المتاحة ، فإن الطالب ينبغى أن يربط معلوماته بخبراته السابقة الشخصية ، بحيث يصبح لما يتعلمه مغزى له شخصيا . ولذا

فإن التعلم لا يتكون من استيعاب مواد معرفية مختاره ، بل من اكتشـاف الحقيقة بنفسه تلك الحقيقة التى تحيط بنا وبداخلنا .

ويدحض المثاليون الزعم القـائل بأن الطرائق العلمية هى الطـريق الوحيد المؤدى إلى الحقيقة ، وهم يؤكدون أن التفكير الحدسى وبخاصـة فى الحياة الشخصية مهم أهمية التفكير العلمى . ومن ثم فإنهم يوصـون بدراسة الفن والأدب جميعا لتنمية الموهبـة الحدسية وتنظيمها ، وهـم يحضون فى نفس الوقت على تفحص الحدوس ذهنيـا وتجريبيا كلمـا كان هناك سبيل إلى ذلك .

ويعتقد المثاليون ـ كما أشرنا ـ أن الواجب على المدرس أن يكون رأيا نحو الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه وذلك بالمزج بين المعـرفة العلمية والبصيرة الشخصية . ويستطيع علم النفس أن يقيس شيئا من ذكاء الطفل ولكن يجب أن يكمل ذلك الفهـم الحدسى الخـاص بالمدرس لشخصية الطفل حتى يستطيع أن يسـاعده على تحقيق ذاته كاملا .

القيم المثالية والتربية : يمكن القول بصفة عامة بأن المثاليين يرجعون كل القيم إما الى إلـه أو إلى القـوة الروحية للطبيعـة . وكل المثاليين يتفقون على أن القيم مطلقة وغـير متغيرة . فالخـير والجمال ليسا من صنع الإنسان . بل هما جزء من تركيب الكون . ولذا فيجب أن تقـوم سياسة المدرسة على مبادىء راسخة ثابته من هذه القيم .

إن على الطفل أن يتعلم العيش بقيم دائمة تجعله فى إنسجام مـع الكل الروحى الذى ينتمى إليه ، ويجب عليه أن يفهم أن هنـاك أفعـالا معينة تليق به كعضـو فى نظام روحى ، بينما توجـد تصرفات أخـرى تلوث هذه العلاقة . وعليه أن يدرك أن الشر لا يؤذى شخصه أو المجتمع فقط أو حتى الإنسانية ككل ، بل يؤدى أيضا روح الكون . فقيمه إذن لا يصير معـولا عليهـا وذات دلالـة الا اذا ارتبطت بهـذا النمط من الحقيقة ، الذى يستطيع المدرس أن يحدده .

وتفسر المثالية المعاصرة الشر فى ضوء سـوء التنظيم ونقص الترتيب الذى ما يزال موجـودا بالكون . فالشر خير غير تام وليس كينونـة فى حد ذاته . وكلما عبرت الروح المخبوءة عن نفسها باكتمـال أكثر فأكثر ، فإن الكون يصبح أكثر نظاما وأقل نقصا ، ويختفى الشر والقبح ، والى الحد الذى يتصرف عنده الطفل خلقيا فانه يكون فى انسجام مع طبيعـة الأشياء . ولكن الى الحد الذى يتصرف بطريقة غير خلقيه ، فانـه يتنافر مع الانسجام . فليس هناك فى أى نظام مدرسى فى نظـر المدرس المثالى أطفال رديئون . بل هناك فقط أولئك الذين ضلوا سواء السبيل عن النظام الخلقى الأساسى للكون أو لم يفهموه بعد فهما تاما .

كما أن المثالية تعتبر انصياع التلميذ واطاعته الكاملة للاوامر أمـرا غير مرغوب فيـه وذلك لأن المثالية كمـا أشرنا تؤمن بحرية الاختيـار وحـرية الارادة .

ويؤكد كل من أفلاطون وهيجل ــ من المثاليين ــ أن الحياة الصالحة لا تأتى الا فى ظل مجتمـع منظم تنظيما عالميـا . فيصف أفلاطـون فى الجمهورية مجتمعا مثاليا يكون لكل فرد فيـه وظيفته الخاصة . ويحـكم هذا المجتمع صفوة من الملوك الفلاسفة . ويعلن هيجـل أنه طالما أن أى شىء قائم يكون حقيقيا بقدر مشاركته فى كل أكبر من نفسه . فان الفرد لا يحقق ذاته الا بقـدر كونه عضوا فعـالا فى المجتمع . فهو يقـول أن الانسان مدين للمجتمع بكامل ولائه لأنـه يستمد منـه طبيعته الخلقيـة وحريته ، بيد أن « كانت » يقترح فلسفة خلقية أقل جماعية ، حاضا الناس على أن يعامل كل واحد منهم الآخـر كغاية وليس كوسيلة ، فقاعدته غير المشروطة أو قانونه الخلقى يقـرر أننا ينبغى أن نعمل دائمـا وكأن تصرفاتنا مجعولة لتصبح قانونا شاملا للطبيعة ملزما لجميع النـاس فى الظروف المماثلة .

وبفرض أن أحدا لا يرغب فى أن يرى تصرفه الخاطىء وقـد صـار

عاما على الجميع ، فاننا نستطيع أن نتوقــع من أى شـخص يتبع مبــدأ « كانت » أنه ينكص عن التصرفات الشريرة • وعندما يمثل أحد التلاميذ مشكلة سلوكية ، فان المدرس المثالى يحاول أن يبين له أثر سلوكه الردىء على باقي تلاميذ الفصل • فيسأل المدرس التلميذ المخطىء عما يمكن أن يحدث إذا ما سلك كل شخص كما يفعل • فهل هو يقـدم مثالا حســنا أمام زملائه بالفصــل ليتبعـوه ؟ إن المدرس قــد يسأل أيضــا نفســه عمــا إذا كان مثالا طيبا لطلبته ليتبعوه • فحيثما يذهب الطالب وفى كل ما يفعله ، عليــه أن يتذكر ما يدين بــه لمجتمعه ويجب أن يضــع نصب عينيه دائما التزاماته التى يدين بها لرفقائه الذين بدونهم يصير لاشىء • ولــذا فان المخالفات التى تقع ضد النظــام إنما تعتبر كبراهين على حب الذات وعلى إستحقاق تلقى العقاب وفقا للمبادىء الخلقية التى تضمنتها الثقافة عبر أجيال كثيرة •

إن التربية المثالية تؤكد على النمــو العقلى والخلقى أو الروحى • ويجب أن تكون المادة الدراسية والأنشــطة التعليمية وطرائق التدريس موجهة لتحقيق ذلك • والمثالية ترى أن من الأفضــل أن يقوم التلميـذ بالأعمال والأنشطة التعليمية لا من أجل الحصــول على المكافآت أو تجنب العقوبات وانما يجب أن يقوم بها لأنــه يحب ويرغب فى القيام بهــذه الأعمــال ، ومن هنا فان مشكلة النظــام فى الفصل تصبح مسألة ســهلة لأن التلميذ يقوم بالنشــاط من تلقاء ذاته مما يحقق له الإهتمــام بالعمل وعــدم الإنصراف عنــه •

إن الفلسفة المثالية لم تســلم من النقــد • وهى على هذا ليســت بالضرورة فلسفة « كاملة » ينبغى عــلى المدرس إنتهاجها • وانما ينتقى عنهــا ما يعجبه أو يناسبه • وسنرى نقدا للمثالية عند دراستنا للمدرسة الواقعية لأنها إحدى الفلسفات المنافســة للمثالية • إنهــا نظام مطــلق آخــر ، ولكنها فلسفة تقوم على نظرية للحقيقة تختلف تماما عن النظريه الخاصة بالفلسفة المثالية • وبدراستنا للواقعية فاننا سوف نقف فى الواقع

على هجوم ضمنى وصريح فى بعض الأحيان ضد الفلسفة المثالية ونقف فى نفس الوقت على فلسفة بديلة لهـا •

الواقعيـة

تعتبر الواقعية رد فعل ضد الحركة الانسـانية فى عصر النهضة • فقد انتقدت الواقعية التربية الانسانية بأنها تربية عقيمة ذات منظـور ضيق يقتصر على دراسات الآداب الكلاسيكية كمـا أن طريقتها لفظيـة جـوفاء تهتم بدراسـة الألفاظ والأساليب البلاغية دون اهتمـام بالفهم أو المحتوى • ومن ثم جاءت الحركة الواقعية بمنظـور تربوى واسـع يتسع لعدد هائل من العلوم المختلفة المتنوعة وجاءت أيضا بطريقة جديدة تؤكد على أهمية فهم المحتوى واستخدامه فى معرفة ودراسـة الواقـع الانسانى والطبيعى مما سيأتى تفسيره • وتستمد الحركة الواقعية اسمها من فكرتها الأساسية التى تقوم عليها وهى دراسة الواقع •

وقد اتخذت الواقعية عـدة اتجاهات من أهمها : الاتجـاه الواقعى الدينى الذى يسمى أحيـانا بالواقعية التـومية الى توماس الاكـوينى والاتجاه الواقعى الكلاسيكى الـذى يسمى أحيـانا بالاتجاه الواقعـى الانسانى والاتجـاه الواقعى الحسى الذى يسمى أحيانا بالاتجاه الواقعى العلمى • وهكذا نجد أن الواقعية مصطلح شامل يندرج تحته عـدة مدارس فكرية مستقلة عن بعضها البعض فبالرغم من أن كل الواقعين يؤكـدون على واقعية أو وجـود المادة ، فانهم لا يتفقون على أصل العالم المادى الفيزيقى ، وأنه قد يوجد مستقلا عن الملاحظة ، وعلى سبيل المثال تجـد الواقعية الدينية ترى أن كلا من المـادة والروح خلقـا بواسطة الله ؛ والروح أكثر جوهرية أو خلود من الوجود أو الكينونة •

والكلاسيكية التقليدية من ناحيـة أخـرى ترى أنه لا حاجـة الى التدخل السماوى لتفسير الكون أو الوجود ، ويمجدون سيطرة العقل على الوجـود المـادى •

وكلتا هاتين المدرستين تختلف عن بعضهما ، فالواقعية الدينية نمطها الأساسى الفلسفة المدرسية أو التومية نسـبة إلى توماس الاكوينى وهى احدى فلسفات الكنيسـة الكاثوليكية الرومانية • وكمثال لنمـو الفلسفة الكلاسيكية نجد الفلسفة الواقعية الطبيعية أو العلمية التى أنتجت الحركة العلمية المبكرة ، وبصفة خاصة أعمال فرنسيس بيكون • واليوم نجد هناك مدرستين واقعيتين هما الواقعية الجديدة ، والتومية الجديدة ، فالواقعية الجـديدة هى محـاولة لتطبيق منهجيات العلوم الحـديثة والرياضيات الحديثة على القضايا والمشكلات الفلسفية مثـل كتابات « برتراند رسل » و « الفريد نورث هوايتهد » •

أما التومية الجديدة التى تنتسب الى توماس الإكوينى فتقبل ثنائية ثانية عن الايمان والعقل ، وبعضهم يضيف الالهـام أو الوحى لكلا من الايمان والعقل كمصادر للمعرفة تعمل فى تناسق وانسجام •

ان العالم الفيزيقى المادى بالنسبة للواقعيين يستقل عن العقـل ، ويذهب التوميون من أتبـاع توماس الاكوينى وكذلك التوميون الجـدد خطوة أبعد من الواقعيين الآخرين فى تأكيد حقيقة أن المادة والعقـل من خلق الله فى نمط متناسق ومنظم ومنطقى • والتربية بالنسـبة لأغـلب الواقعيين يجب أن تؤكد كـلا من القانونين الطبيعيين اللذين يحـكمان الواقع : عالم المادة وعالـم الفكر ، واللـذان يكشفان ويؤكدان واقـع وتناسق كل صور الوجود • وبالنسبة للواقعية الدينية فان كلا من المـادة والعقل يعتبران من خلق الله ، والمناهج المتضمنة لدى الواقعيين تشـمل الموضوعات الانسانية والعلمية (المتناسقة أو المتوائمـة مع المعتقـدات الدينية لدى التوميين) التى تعتبر أكثر أهمية لاعداد التلاميذ ليس فقـط ليتعمقوا فى الواقعية الفيزيقية والطبيعية ولكن أيضا ليتغلبوا على هـذه الواقعية من خلال الابداع الانسانى والروحانى •

والواقعيون لا يحطون من قيمة الأفكار ، ولكن يطالبون بأن نثبتها

أو نتأكد منها عن طريق التجربة الحسية ، وذلك لأن الفكرة والنظرية يجب أن يتفقا أو يتواءما مع الوجود الفيزيقي ، ولذلك يجب أن نعلم التلاميذ المناهج والأساليب العلمية والتجريبية كعمليات عقلانية .

وقد أكد الواقعيون على وجود عالم للقيم والأخلاق ثابت يمكن الانسان الحصول عليه بالاستدلال . فاذا كانت القيم خالدة أو ثابتة فان المدرس ملزم أن يغرس فى أذهان التلاميذ الأخلاق والمبادىء الدينية الرسمية الأساسية وبالنسبة للتوميين فان القيم الثابتة هى القيم الموحاة من الكتاب المقدس والمعلنة من قبل الكنيسة .

الاتجاه الواقعى الكلاسيكى :

يمثل هذا الاتجاه كل من « فايفز » الأسبانى ورابليه الفرنسى وميلتون الانجليزى . ويعتبر الاتجاه الواقعى الكلاسيكى طليعة المدرسة الواقعية ولذلك لم يستطع رواده أن يتخلصوا تماما من تأثير الحركة الانسانية التى كانت سائدة من قبل ومن هنا أخذ هذا الاتجاه تسميته .

ويتفق أصحاب الواقعية الكلاسيكية مع أسلافهم الإنسانيين فى تسليمهم بأهمية الآداب الكلاسيكية على أنها المواد الجديرة بالدراسة الا أن الاختلاف بينهم كان فى الهدف والطريقة . لقد اهتم الواقعيون الكلاسيكيون بأن تكون أهدافهم واقعية وطريقتهم واقعية أيضا .

فقد كان هدف التربية فى نظر الواقعية الكلاسيكية هى فهم العالم الواقعى للانسان والطبيعة ومساعدة الفرد على التلاؤم مع واقع البيئة التى يعيش فيها . ومع أن الواقعية الكلاسيكية تهتم بدراسة الآداب الكلاسيكية فانها لا تدرسها كهدف فى ذاتها وانما تدرسها بطريقة نفعية وظيفية من أجل قيمتها كمصدر للمعلومات التاريخية والاجتماعية والعلمية ودورها فى تنمية الشخصية الانسانية الكاملة جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا ومهنيا لأداء العمل بكفاءة . وتهتم الواقعية الكلاسيكية بدراسة الكتب الكلاسيكية والموسوعية باعتبارها الطريقة الصحيحة

لتكوين مثل هذه الشخصية . الا أن دراسة هذه الكتب يجب أن يتركز الاهتمام فيها على فهم معانى محتواها ومضمونها وليس على أسلوبها وألفاظها وتراكيبها وبلاغتها كما كان فى الاتجاه الانسانى . كما أن الاتجاه الواقعى الكلاسيكي يضيف الى جانب ذلك الألعاب الرياضية ودراسة المؤلفات فى العلوم الطبيعية والرياضية والجغرافية والتاريخية باعتبارها موادا ضرورية لفهم واقع الانسان والطبيعة . أما فى المدارس العليا والجامعات فيجب أن تتركز الدراسة على المواد الضرورية لاعداد المهن فى اللاهوت والقانون والطب والهندسة بالاضافة الى السياسة والحرب .

وقد اهتمت الواقعية الانسانية بدراسة اللغة اللاتينية باعتبارها لغة حية بل وضرورية كلغة عامة مشتركة ولغة ثقافة تتخطى نطاق الحدود الاقليمية لتوحد بين العلماء فى مختلف البلاد ولتكون لغة تأليف الكتب التى توحد بين المؤلفين والدارسين فى شتى الأرجاء . وكان أساس هذا الاهتمام هو الاعتقاد بأن اللاتينية تحتوى على كل المعارف العظيمة ، بيد أن الواقعية الكلاسيكية لم تهمل تعليم اللغة القومية ، بل اعتبرتها ضرورية التعليم ويجب أن يكون المعلمون قادرين على التحدث بها بلغة صحيحة كما أن من واجبهم الى جانب الآباء أن يعلموا التلاميذ الحديث بها .

لقد كان منهج التربية كما تصوره الواقعيون الكلاسيكيون موسوعيا يعتمد أساسا على الكتب والمؤلفات العظيمة وكان متسعا وشاملا لمختلف أنواع العلوم والفنون لدرجة جعلت تحقيقه بطريقة فعالة أمرا مستحيلا .

الاتجاه الواقعى الحسى :

يمثل هذا الاتجاه فرانسيس بيكون وجون لوك وجون ستيوارت من الانجليز وراتكه الألمانى وكومينوس المورافى .

ويمكننا أن نلخص أهم المبادىء التربوية الرئيسية للواقعية الحسية فيما يلى :

— يجب أن تهدف التربيـــة الى تمكين الانســـان من السيطرة على البيئة الطبيعيـــة .

— دراســـة العلوم الطبيعية والطريقـــة العلمية ضروريا من أجــل مســاعدة الانســـان على فهم بيئته وواقعـــه الطبيعى ويجب أن يخصص لدراستها وقت كاف فى المدرسة على الاهتمام بالنواحى التطبيقية .

— يجب أن تهدف التربية أيضـــا الى اثراء المعرفة وتنميتهـــا من أجل رفاهية البشر والتقدم الانســـانى ولذلك يجب الاهتمـــام بالتجريب والاكتشـــاف فى الأنشطة التربوية .

— لا ينبغى أن يقتصر التعلم على الكتب وحدها كمـــا فى الاتجـــاه الواقعى الانســـانى وانما يجب أن ينظـــر الى الطبيعة على أنها كتـــاب مفتوح منه نتعلم أسرارها من أجــل الاستفادة العلمية ومعـــرفة قوانينها والســـيطرة عليهـــا .

— قوى الانســـان هى جزء من قوانين الطبيعة وعلى التربيـــة أن تسعى أيضا لاكتشاف هذه القوانين الطبيعية للانســـان التى تتحـــكم فى تعليمه حتى يمكن تربيته على أساس سليم .

— يجب أن تتمشى التربية مع مراحل النمـــو السيكلوجى الطبيعى للطفل وأن تتمشى مع مداركه وقدراته ويجب أن ينظم الســـلم التعليمى للمدارس على هذا الأساس .

— الحواس مصادر ضرورية للمعرفة ومن هنا أخـــذت الحـــركة اسمها ويجب أن تستغل التربية هذه الحـــواس بكفاءة وأن تعمل عـــلى تنميتها من خلال التعلم عن طريق اللعب والعمل والنشاط والتمرينـــات وغـــيرها .

— يشترك الاتجاه الواقعى الحسى مع الاتجاه الانسانى فى جمـــل

اللغة الوطنية لغة التعليم وضرورة الاهتمام بتعليدها أولا قبل دراسة اللغات اللاتينية واليونانية وغيرهما •

وسنحاول فى السطور التالية تناول الجوانب الفلسفية للواقعية ومضامينها التربوية بشىء من التفصيل •

الميتافيزيقا الواقعية والتربية :

ان الأساس الذى تقوم عليه الواقعية هو الاعتقاد فى حقيقة المادة • فالكون بالنسبة للفيلسوف الواقعى ليس خدعة ، بل انه بالأخرى شىء يوجد حقا وجوهريا • فالهضاب والأشجار والمدن والكواكب ليست مجرد أفكار فى العقول لدى الأفراد الذين يلاحظونها ، أو حتى فى عقل ملاحظ أزلى ، انها توجد فى حد ذاتها مستقلة عن العقل •

وتؤكد الواقعية العلميه ان الفلسفة ينبغى أن تنشد تقليد الدقة البالغة والموضوعية اللتين يتسم بهما العلم الطبيعى ، وحيث ان العالم المحيط بنا حقيقى وواقعى ، فان مهمة العلم وليس الفلسفة القيام بدراسته ، ووظيفة الفلسفة هى أن تقوم بالتنسيق بين المفاهيم وبين مكتشفات العلوم المختلفة ، وأهم ملامح الكون الهامة على الاطلاق هو أنه دائم ومستمر • نعم ان التغير حقيقى بالتأكيد . ولكن يحدث وفقا لقوانين الطبيعة التى تجعل الكون بنيانا مستمرا •

ويؤكد الفيلسوف الواقعى أنه طالما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليس لنا عليها الا سلطان قليل • فمن الضرورى أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له •• ويجب أن يكون للتربية محور رئيسى من المادة الدراسية يسمح بوقوف التلميذ على البنيان المادى والاجتماعى للعالم الذى يعيش فيه • ويضيف الفيلسوف الواقعى الدينى أن ترتيب وانسجام الكون يجب أن ينظر

اليهما كنتيجة للخلق الالهى .. ولـذا ينبغى أن نـدرس الطبيعة كصنع يدى الله ، وفى رأيه أن الهدف الأول من جميع ألوان التربية هـو اعداد الانسان للحياة فى الآخرة . فالأرض هى مكان للاختيار .. ولقـد وضعنا الله هنا على مسئوليتنا وأعطانا ضميرا وارادة حـرة ولكنه أيضا أقـام الدين كقوة تربوية عليـا ، فاذا كنا عقلاء فاننا سـوف نقبل توجيهـه وارشـاده .

ان الغرض أو الهدف الرئيسى للتعليم فى نظر المدرسة الواقعيـة هو تزويد التلميذ بالمعرفة التى يحتاجها للحياة فى العالم الطبيعى ، ومثل هذه المعرفة ستوفر له المهارات الضرورية لتحقيق حياة آمنة وسعيدة .

وهدف التربية بالنسبة للواقعى ليس بالدرجة الأولى تحـويل كـل طفل الى شىء نادر وفردى . انها تعمل على تمكينه من آن يصير شـخص متوافقا توافقا حسنا ، وأن يكون منسجما عقليا وجسميا مـع البيئـه المادية والثقافية . وهـذه النظـرة لا تعنى أن الواقعى يقلل من قيمـه الابتكار الفردى ، فمن وجهة نظر هوايتهد بالذات كل الطبيعة ابتكارية . والابتكار الفردى هو افصاح عن القوة الابتكارية الشاملة ، اذن عنـدما نتحدث عن التوافق ، فاننا نعنى أيضا التوافق للفردية والابتكارية وحب الاستطلاع والمغامرة الشخصية التى توجد حقا فى الطبيعة الانسانية .

الواقعية والطبيعة الانسـانية :

ينقسم الواقعيون بصدد تصورهم للانسان ، وينظـر الواقعيـون الدينيون إلى الانسان ككائن روحى . ويؤكـد الواقعيون الكلاسيكيون أن العقلانية هى أعلى صفة انسانية ، ولكنهم ينبذون النظرة القائلة بأنه قد خلق بطبيعة الهيئية كما يدعى « التوميون » من أتباع توماس الاكوينى من أن الانسان مزيج من المادة والروح وأن الجسـد والروح يشـكلان طبيعة واحدة . وأنه حر ومسئول عن تصرفاته . وهو أيضا خالد وقـد وضع على الأرض لكى يحب ويقدس خالقه ولكى يعيش معه بعـد الموت

فى سعادة تامة وبما أن جميع الناس قد تورطوا فى خطيئة جدهم آدم ، فان كل فرد يميل الى الخطيئة ما لم ينل مساعدة من النعمة الالهية •

والانسان حسب الواقعية العلمية كائن بيولوجى له جهاز عصبى متطور جدا واستعداد اجتماعى طبيعى • فمناشطه العقلية أو الروحية هى فى الواقع عمليات جسمية معقدة الى حد بعيد ، لم يستطع العلم الطبيعى حتى الآن شرحها بدرجة مرضية •• وينكر معظم الواقعيين العلميين وجود حرية الارادة ، وهم يبرهنون على أن الفرد محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والاجتماعية على الأصل الموروث ، وما نسميه بحرية الاختيار هى حرية ظاهرية فحسب • فنحن نظن أننا نختار ، ولكننا فى الواقع لا نفعل ذلك •

ويسلم الواقعيون بأن الطفل عند مولده يكون عقله صفحة بيضاء وباتصاله بالواقع تنطبع فى ذهنه أحاسيس ومشاعر • وهكذا يتعلم الانسان •• ان المعرفة يكتسبها الانسان من خلال الحواس كما أن الانسان يستطيع أن يستفيد من هذه المعرفة باستخدام عقله لاكتشاف الأشياء والعلاقات •

نظرية المعرفة الواقعية والتربية :

يؤكد الواقعيون أن الأشياء توجد مستقلة عن الادراك ومع هذا فاننا نعمل على اتصال مباشر معها • فما نراه ونسمعه ونتذوقه ونلمسه ونشمه ليس أفكارا أو انطباعات ، بل بالأحرى الأشياء ذاتها ، والعقل يتلقى المعلومات من العالم بدلا من أن يقوم ايجابيا بخلق عالمه الخاص أو اعادة خلقه كما يزعم الفيلسوف المثالى • فالعقل لم يعد يملى أوامره على الواقع ، بل أن الواقع هو الذى يملى أوامره على العقل •

وتكون الفكرة صحيحة بالنسبة للواقعى عندما « تتطابق » مع تلك الجوانب من العالم التى تنشد وصفه •• فلا يمكن أن تكون هناك نظرية

عن العالم صحيحة لأنها ببساطة « تتمشى » أو « تنسجم » مع نظريات أخرى قائمة • ولكى نفسر العالم على نحو سليم ، فان النظرية لابد أن تكون متطابقة معه •

ومسئولية التلميذ أن يجيد من تلك العناصر المعرفية التى أثبتت قوتها عبر العصور • فقبل أن يقرر ما يمكن عمله ازاء العالم ينبغى عليه أن يتعلم ما يقوله المختصون عن حقيقة العالم • ويجب ألا ينصرف المدرس عن انجاز عمله الحقيقى بالتقاليع الوقتية أو العارضة ، فواجبه أن ينقل الى التلاميذ معرفة رصينة عن العالم الواقعى • وكذا يجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف لنفسه كل ما يريد أن يعرفه ، اذ أن ما يريد أن يعرفه هو فى الغالب أقل أهمية مما ينبغى أن يعرف •

ويلح الواقعيون الكلاسيكيون على أن تعطى المدرسة الأولية لصقل العقل طالما أن الانسان كائن عقلى • وهذا التأكيد على التدريب العقلى هو واحد من التأكيدات التى أسهمت فيها غالبية الفلسفات التربوية فى الماضى •• ولذا فان مدرسة الواقعية الكلاسيكية تتحول الى أن تكون تقليدية فى اختيارها للمناهج والموضوعات الدراسية • وعلى الرغم من تركيز المدرسة على الموضوعات الدراسية أكثر من تركيزها على شخصية الطفل الفرد ، فليس هدف التربية أن تخرج متحذلقين وأساتذة بل أفرادا مكتملى التكوين فى النواحى المختلفة بالمعنى الأرسطى — أى متوسطين ومعتدلين فى كل الأشياء •

ويؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعى يوفر للانسان معظم المعرفة المعول عليها ، ومن ثم فبعد القراءة والحساب يجب أن يحتل العلم الطبيعى أهم مكان فى المنهج المدرسى ، ويدعو الواقعيون الى تطبيق المناهج العلمية على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية •

ويعتقد الواقعيون أن المنهج المدرسى يحسن تنظيمه على أساس المواد الدراسية فى ارتباطها بالمبادىء والأسس السيكلوجية للتعلم التى تدعو الى التدرج من البسيط الى الأصعب • ويجب أن تتضمن هذه

المواد الدراسية : العلوم والرياضيات والانسانيات والعلوم الاجتماعية والقيم • ويجب أن يعطى الاهتمام للعلوم والرياضيات لأهميتها بالنسبة للعالم الطبيعى ولأنها تساعد الانسان على أن يتكيف ويتقدم فى بيئتـه الطبيعية • أما الانسانيات فليست لها هذه الأهمية لكن لا ينبغى تجاهلها فى المنهج المدرسى لأنها ضرورية لمساعدة الفـرد على التكيف مع بيئتـه الاجتماعية • وعلى المنهج أن يؤكد على آثار البيئة الاجتماعية على حيـاة الفرد ومن خلال معرفة القوى التى تحدد حياتنا نستطيع أن نسـيطر عليها ونتحكم فيهـا •

وبالنسبة للقيم يجب عند تعليمها عدم استخدام الطرق التقريرية وانما التحليل النقدى • كما يجب استخدام أسـلوب الثواب لتشـجيع العـادات المرغوبة فى التعلم •

وبالنسبة لحجرة الدراسة فانها يجب أن تتمركز حول المعلم ويجب أن تدرس المواد الدراسية بمعلم يتميز بالحياد والموضوعية ويجيد معرفة مادته معرفة كاملة • ويجب أن يستخدم المعلم اهتمامات التلميـذ وأن يربط بين المادة التعليمية وخبرات المتعلم ويجب عليـه أن يجعـل المادة الدراسية محـددة تحديدا دقيقـا ما أمكن • ويجب استخدام الثـواب لحفظ النظام وجذب اهتمام التلميذ واستثارة نشاطه •

وطريقة التدريس فى ظل المدرسة الواقعية تفرض عـلى المعـلم أن يتطلب من التلميذ القدرة على اسـترجاع المعلومات وشرحها ومقـارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينها واستنباط معان جديدة • ويمثل التقويم جانبـا هاما من التـدريس •• ويجب عـلى المعلم أن يسـتخدم طرقا موضوعية لتقويم التلميذ ، ويجب أن يسـتخدم الاختبارات بصـورة متكررة حتى يقف على تقدم تلاميذه بصور مستمرة •

وبالنسبة للواقعى فان المبادرة فى التربيـة تظل فى يد المـدرس • فمسئوليته أن يحدد المعرفة التى على الطفل أن يتعلمها • واذا ما استطاع

أن يعلم وفق طريقة تشبع اهتمامات الطفـل وحب استطلاعه الذهنى ، فان هذا يكون أفضل جدا ، ولكن رغبـات التلميذ ليست هى همه الأكبر .. فالذكاء يتطلب تدريبا .. والتدريب يفرض بواسطة الدراية بالأشياء الدائمة فى العالم وغير القابلة للتغير وأيضا بواسـطة شعورنا بحـدود المقدرة البشرية .. والمعرفة تجعل منـا « واقعيين » بالمعنى الشـائع وأيضا بالمعنى الفلسفى للفظ .

قيم الواقعية والتربية :

على الرغم من أن جميع الواقعيين يتفقون عـلى أن القيم دائمـة وموضوعية ، فانهم يختلفون فى تبريراتهم للتفكير بهذه الطريقة . ويتفق الواقعيون الكلاسيكيون مع أرسطو أن هناك قانونا خلقيا شـاملا متاحا للعقل ، ملزما لجميع الناس باعتبارهم كائنات عاقلة . ويتفق « التوميون » على أن الناس يمكن أن يميزوا هذا القانون الخلقى باستخدامهم العقـل ولكنهم يلحون مع هذا على أنه قد أرسيت قوائمه من قبل الله ، الـذى وهب الانسـان موهبة عظيمة لفهمه . فالانسـان لا يستطيع أن يفهم القانون الخلقى بغير مساعدة الهية . ذلك لأن طبيعة الانسان قد فسـدت بسبب خطيئته الأولى ، وهو لا يستطيع أن يمارس هـذه الموهبة بغـير نعمة الله ، وينكر الواقعيون العلميون أن للقيم قانونا فوقانيا . واللـه هو الذى يوائم الانسان لبيئته .. والشر هو الذى يجعله غريبا عنهـا . ونظرا لأن كلا من الطبيعة الانسانية وبيئة الانسـان الطبيعية دائمـة ، كانت القيم التى تعمل على التوافق بينهما هى أيضـا دائمة . نعـم ان المؤسسات والتقـاليد الاجتماعية تختلف اختلافا بينـا ، ولـكن القيم الأساسية التى ينبغى على أى مجتمع مراعاتها تظل غير متغيرة .

ويتفق الواقعيون على أن أى نظام تربوى ينبغى أن يتكيف مع قيم معينة جددت تجديدا جيدا ، ونظرا لأن القيم ذاتها لا تتغير ، كذلك لا تتغير

الأهداف الحقيقيه للتربيه . وبالمثل فان المعايير الخلقيه التى نعلمهـ للطفل ينبغى أن تتأثر بأقل درجة ممكنة بآراء المدرس أو بالأفكار الشائعة فى العصر وبدلا من هذا يجب أن تتطابق مع ما قد ثبت أنه أكثر القيم دواما للانسان خلال التاريخ . ويجب أن يدرب الطفل على أن يعيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للانسان بوجه عام وليس فقط بالنسبة لأعضاء جنس أو مجتمع بالذات ، وانه لمن المهم أيضا بالنسبة له أن يكتسب عادات حسنة ، وذلك لأن الفضيلة لا تتأتى آليا بل انها تكتسب بالتعلم .

وتدعو الواقعية الطبيعية الى أن الصواب والخطأ انما يتأتيان عن فهم الانسان للطبيعة وليس من المبادىء الدينية . فالأخلاق يجب أن تنبنى على ما أظهره البحث العلمى أنه مفيد للانسان باعتباره أرقى أنواع الحيوان . فالمرض شر والصحة خير . ويجب أن تؤيد الخير بأن تتخذ اجراءات لتحصين تكويننا الجبلى وأن نتغلب على الشر بأن نفهم ونحسن البيئة التى نعيش فيها .

وكثير من الواقعيين العلميين أيضا ينحون منحى دينيا ، ولكنهم يميلون الى فهم الدين والعلم باعتبارهما وجهين مختلفين لنفس الحقيقة .. فالدين والعلم وهذا شأنهما لا يتصارعان بالضرورة أحدهما مع الآخر ، فهما يؤديان الى فهم أكبر للسر النهائى للكون « السموات تعلن مجد الله والفلك يظهر عمل يديه » .

الفلسفة البراجماتية (البراجماسية) :

ينظر الى البراجماتية بوجه عام باعتبارها وليدة الفلسفة الأمريكية والواقع أنها ترتبط بالتراث التجريبى البريطانى الذى يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف الا بخبرتنا الحسية ، أما من حيث ما تنادى به من تغير فانها ترجع فى ذلك الى هرقليطس أحد الفلاسفة اليونانيين الذى

عاش قبل سقراط . أما زعماء دعاتها فهم تشارس ساندرز بيرس ووليم جيمس وجون ديوى وهم يختلفون الى حد بين فى طرائقهم واستنتاجاتهم . فنظرة بيرس عن البرجماتية موجهة الى الفيزياء والرياضيات ، أما نظرة ديوى فتتجه الى العلم الاجتماعى والى علم الأحياء . ومن جهة أخرى نجد أن فلسفة « جيمس » شخصية وسيكولوجية وتحركها اعتبارات دينية . والبراجماتية تأثرت الى حد أبعد من الواقعية أو المثالية بالأحداث المعاصرة . فخلال فترة التدهور أو الانهيار الاقتصادى فى أمريكا ، ركزت اهتمامها الأول على الفردية ودعت الى شعور اجتماعى أكبر . ومن الروافد التى تأثرت بها البراجماسية نظرية التطور لداروين ونظرية النسبية لاينشتاين .

وتعتبر البراجماسية فلسفة عملية وهى تقع فى منتصف الطريق بين المثالية والواقعية فهى ترفض النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية كما تنتقد التفسيرات غير الشخصية أو الذاتية التى يقدمها المذهب الطبيعى ، وتركز البراجماسية اهتمامها بالجانب المعرفى بصفة رئيسية ولها أيضا بعض الاهتمام بالقيم أو الأكسيولوجيا لكن يقل اهتمامها بالجانب الأنطولوجى .. ذلك لأن البراجماسية ترفض اعتبار الميتافيزيقا من المباحث التى تدخل ميدان الفلسفة .. ويعتقد البراجماسيون أن الواقع يتحدد بخبرات الفرد الحسية . ولا يستطيع أن يعرف الانسان شيئا خارج نطاق خبرته .. أى أن معرفته محدودة بنطاق خبراته .. ومن ثم فان المسائل المتعلقة بالطبيعة النهائية أو المطلقة للانسان والكون لا يمكن حلها أو الاجابة عنها ببساطة لأنها تسمو فوق خبرة الفرد .

أما المبادىء الرئيسية لهذه الفلسفة فهى :

١ ـ ديمومة التغير أو التغير المستمر .

٢ ـ نسبية القيم .

٣ ـ الطبيعة الاجتماعية والبيولوجية للانسان .

٤ ـ أهمية الديموقراطية كطريقة فى الحياة .

٥ ـ قيمة الذكاء الناقد فى جميع السلوك الانسانى .

ولقد عرفت البراجماتية بمجموعة من الأسماء منها « البراجماسية » كما كان يطلق عليها بيرس أو الأداتية والوظيفية والتجريبية . ولقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجا بالذات لدى المطقين المحدثين على علاقة البراجماتية بالمنهج التربوى . ولقد فضل ديوى فى أواخر أيامه لفظ التجريبية على لفظ الأداتية على أساس أن اللفظ الأخير يتسم بالمادية الى حد بعيد .

البراجماتية والميتافيزيقا والتربية :

يرفض كل البراجماسيين اعتبار الميتافيزيقا ميدانا مشروعا للبحث الفلسفى . فالواقع فى نظرهم يتحدد بخبرات الفرد الحسية ، وأن الانسان لا يستطيع أن يعرف شيئا أبعد من خبراته . ومن ثم فان التساؤلات حول الطبيعة المطلقة للانسان والكون لا يمكن الاجابة عليها لأنها تتعدى حدود خبرات الفرد . وهم يدعون على سبيل المثال أنه لا توجد طريقة للفرد يمكن بها أن يحدد ما اذا كانت هناك حياة بعد الموت لأنه لا يستطيع أن يمر بخبرة الموت وهو ما يزال حيا . ومن الميسور بالطبع انتقاد هذا الادعاء على أساس أن هناك من المعارف والحقائق ما لا يمكن معرفته عن طريق الخبرة الحسية فقط ، أو حتى التدبرة العقلية . فهناك أمور فوق مستوى العقل ، وقصور العقل عن ادراكها لا يعنى عدم وجودها لاسيما اذا كانت المسألة متعلقة بالقضايا الكبرى مثل الوجود والكون والحقيقة .

ان الفلسفة البراجماسية شأنها شأن الفلسفة المثالية مدرسة

أحادية الا أن البراجماسية تؤمن بالوجود المادى وحده فى حين أن الفلسفة المثالية تؤمن بالوجود الروحى وحده • ويرفض البراجماسيون البحث فى المشكلات الميتافيزيقية ويعتبرون البحث فيها مضيعة للوقت لأن أى نتائج يتوصل اليها أى باحث فيها ليست لها معنى لأنها لا تعدو أن تكون مجرد تخمينات أو تكهنات •

ويتفق البراجماتيون مع الواقعيين على أن العالم المادى يوجد فى حد ذاته وليس مجرد اسقاط من جانب العقل • بيد أنهم يؤكدون أن العالم ليس دائما ولا مستقلا على الانسان • وحيث أن التغير هو جوهر الحقيقة ، فاننا لا نستطيع أن نثق فى أن أى شىء سوف يظل ثابتا الى الأبد ، وأكثر من هذا فان الحقيقة ذاتها ليست ببساطة خارجة عن الانسان ، بل هى مخلوقة بتفاعل الكائن الحى الانسانى مع ما يحيط به من أشياء فالحقيقة هى المجموع الكلى لهذا التفاعل •• ولذا فان الانسان وبيئته هما « على قدم المساواة » •• كلاهما مسئول بنفس الدرجة عما هو حقيقى •

وليس للدنيا معنى الا الى الحد الذى يكون الانسان عنده قادرا على قراءة معناه الخاص به فيها أى الدنيا • واذا ما كان الكون ذاته حاصلا على معنى أعمق معين ، فان ذلك الهدف يظل مخبوءا عن الانسان ولا يمكن أن يكون جزءا منه • والبراجماتية انسانية فى مزاجها وتؤيد المبدأ اليونانى القديم القائل : « بأن الانسان مقياس كل شىء » والفرق بين براجماتية جيمس وبراجماتية بيرس وديوى هو أن جيمس أكد حق الفرد فى خلق حقيقته الخاصة ، بينما أعلن الأخيران أن وقائع الحقيقة أرسيت بادىء ذى بدء على أيدى العالم الطبيعى •

فاذا ما اعتقدنا ــ حسب البراجماسية ــ أن التغير هو جوهر الحقيقة ، فيجب علينا دائما أن نكون مستعدين لتغيير الطريقة التى تعمل بها الأشياء • ويجب أن تكون أهداف التربية ووسائلها مرنة

وخاضعة للمراجعة المستمرة ويجب أيضا تقبل هذه الأهداف والوسائل علميا فى ضوء جميع الحقائق والقيم المتصلة بها وليس فقط تأمليا على أساس العقل وحده • وثمة أيضا ارتباط مباشر بين الغايات والوسائل •• ذلك أن الغايات والوسائل متبادلان ، فالوسائل ذات وشائج فطرية مع أهدافها •

ولما كانت الحقيقة تتولد من التفاعل بين الانسان وبيئته ، كان من الواجب أن نتعلم دراسة العالم من حيث أنه يؤثر فينا • ويجب على الطفل أن ينظر الى الحقيقة ، لا باعتبارها مستقلة عن الانسان ، بل باعتبارها سريعة الاستجابة بطريق مباشر له وقادرة على خدمته بطرق لا حصر لها ، وكما أن الانسان ليس منعزلا عن بيئته ، كذلك المدرسة ليست منفصلة عن الحياة ذاتها • فالتربية هى الحياة وليست اعدادا لها • وعلى المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة الحقيقية وليس الاعتماد أساسا على الدراسات الأكاديمية النظرية •

يجب أن تستهدف التربية فى ظل البراجماسية تعليم الفرد كيف يفكر حتى يستطيع أن يتكيف مع مجتمع دائم التغير ، ويجب على المدرسة أن تنمى لدى التلميذ تلك الخبرات التى تساعده على أن يحيا حياة سعيدة • وهذا يتطلب من المدرسة الاهتمام بالنواحى التالية :

- الصحة الجيدة •
- المهارات المهنية •
- الأهتمامات والهوايات من أجل وقت الفراغ •
- الاعداد للأدوار الأجتماعية •
- القدرة على التعامل بكفاءة مع المشكلات الأجتماعية •

وبالنسبة للمنهج المدرسى فان البراجماسية لا تهتم بالتزامك

الثقافى والاجتماعى فى الماضى وانما بالحاضر والمستقبل • ويجب أن يعكس المنهج الواقع الاجتماعى وتصبح المواد الدراسية أدوات لحل المشكلات الفردية •• ومع تقدم الفرد يتقدم المجتمع • وعلى ذلك فان المنهج يجب أن يقوم على أساس اجتماعى وأن يهيىء الفرصة لممارسة المثل الديمقراطية • وأن يتركز حول النشاط وحول اهتمامات التلميذ وأن يهيىء الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة •

وبالنسبة لطريقة التدريس فانها يجب أن تعتمد على طريقة حل المشكلات وطريقة التعلم بالاكتشاف ، وهذه الطريقة تتطلب من المعلم أن يكون :

— متسامحا •
— مبتكرا •
— صديقا •
— على وعى اجتماعى •
— مرشدا •
— متيقظا •
— واسع العقل •
— صبورا •
— متحمسا •
— متعاونا ومخلصا •

ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات فى عقل التلميذ لأن مثل هذه الطريقة عديمة القيمة فى نظر البراجماسية ، وانما يجب أن يتعلم التلميذ وفق احتياجاته واهتماماته ومشكلاته • وبمعنى آخر فان محتوى المعرفة ليس هدفا فى حد ذاته ، ولكنه وسيلة لغاية • ومن ثم يجب على المعلم :

— أن يقدم الخبرات التى تستثير التلميذ وتثير اهتماماته وذلك من خلال الرحلات والأفلام والتسجيلات والضيوف الزائرين •

— أن يساعد التلميذ على تحديد المشكلة وأن يساعده فى تحديد أهدافه ومراميه •

— أن يخطط مع الفصل الأغراض الفردية والجماعية التى توضع لحل المشكلة .

— أن يساعد التلاميذ جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال المصادر المختلفة كالكتب والأفلام والتسجيلات والزيارات والرحلات وغيرها .

— أن يقدم مع الفصل خبرات التعلم ونواتجه .

البراجماتية والطبيعة الانسانية والتربية :

يرفض معظم البراجماتيين باستثناء وليم جيمس بوجه خاص النظرة القائلة بأن الانسان روحانى . ومن جهة أخرى يؤكدون أنه كائن معقد جدا فهو لا يعدو أن يكون آلة معقدة الى حد بعيد أكد بعض الفلاسفة الواقعيين الطبيعيين . وهم يقولون أن الانسان فى الواقع كائن حى طبيعى يعيش فى بيئة اجتماعية وبيولوجية فى نفس الوقت . وهم يؤكدون الجانب الاجتماعى للطبيعة البشرية والمدى الذى قد يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعى مع الآخرين مدعما بالجهد .

والبراجماتيون خلافا للواقعيين والمثاليين يعتبرون أن الطبيعة الانسانية مرنة وطيعة . وهم يعتقدون أن التربية تستدعى التطور الكامل للفرد . فيجب ان نربى الطفل باعتباره كائنا حيا ايجابيا مبتكرا ، كما يكشف العلم الطبيعى والملاحظة عن ذلك وذلك بأن نقنعه باستمرار أن يعيد تنظيم وتفسير خبرته الخاصة ، وحيث انه لا ينمو الا بالاتصال مع الآخرين ، فيجب الا يتعلم أن يتعاون فقط ، بل وأن يتوصل الى التفاهم أيضا . ويجب أن يتم تعليمه كيف يحيا فى مجتمع مكون من أفراد وكيف يكيف نفسه بذكاء لحاجاتهم ومثلهم العليا . ولذا فان أولئك الذين يعلمونه يجب أن يعرفوا أكثر عن طبيعة سلوك المجموعة والدور الذى يلعبه الأفراد فى العمليات الجمعية أكثر مما يفعلون فى

الوقت الحاضر • ان معرفة مثل هذه الأمــور ضرورية لتوجيــه العملية التربوية •

نظرية المعرفة البراجماتية والتربية :

تنظر البراجماسية الى العقل على أنه مجمــوعة الخبرات التي كونها الفرد من خلال عمله ونشاطه •

ويعتبر البراجماتيون العقــل نشيطا واســتطلاعيا وليس سـلبيا ومتقبلا ، فالانســان لا يقتصر على مجرد استقبال المعــرفة ، بل انــه يصنعها • ولا يكمن الصدق فقط في التطابق مع الحقيقة الخارجية ، ذلك أن الحقيقة بالنسبة للانسان ليست مســتقلة عن الأفكار التي يقترحهــا بقصد تفسيرها •• فالمعرفة هي عملية تفاعل بين الانسان وبين بيئته •

لقد اعتبرت البراجماسية المعرفة أداة أو ذريعة للعمــل المنتج ومن هنــا أخــذت تســميتها الأداتيــة أو الذرائعيــة Instrumentalism وأن صدق الفكرة يعني منفعتها بالتجربة وأن التجربة أســاس الخبرة ، ولذا سميت أيضا التجريبية •

وذهبت الى أن قيمة الفكرة تكون بآثارها العملية في حياة الانســان وكل فكرة لا تؤدي الى ســلوك عملي في دنيا الواقــع هي فكرة باطــلة أو لا يعول عليها • ومن هنا أخذت البراجماسية اسمها ووصفها بأنهــا فلســفة المنفعة •

ينظر البراجماتيون الى الكون أو الوجود على أنه مادة دائمة الحركة وأن التغير مستمر وشامل ، وأن الحقيقة تتغير وأن القيم نسبية بالنسبة للمكان والزمان والظروف • وتؤكــد البراجماتية على أن يتضمن المنهــج

عمليات التعلم كطريقة مثل أن نتعلم كيف نتعلم ، والعلم كطريقة أو أسلوب ، ولذلك فلابد أن يكون التدريس والتعلم فعالا وفيه تفاعل وحيوية ، ويجب أن تكون أهداف التعلم ووسائله متبادلة ومتكاملة ٠

فالانسان يخلق عالمه باعادة تركيب خبراته وبتفاعلات اجتماعية وبيولوجية مع بيئته ، ولكى نشجع على زيادة اعادة التركيب المعقد هذه ، فلابد أن يوسع المدرسون خبراتهم بأن يبنوها على خبرات التلاميذ ، ولابد أن تتناسب البيئة التعليمية مع استجابات وتفاعلات التلاميذ بالاضافة الى ذلك فانه لما كان التعلم نشاطا متبادلا فانه يشمل التفاعل مع الآخرين ، بمعنى أنه تعلم اجتماعى وعلى ذلك فان التفاعل التعليمى يكون بين التلميذ والبيئة وبين التلميذ والمدرس وبين التلميذ والتلميذ ٠ والبراجماتيون يؤكدون بالذات على العمليات المتصلة باستخدام الذكاء أو العقل من خلال الطرق العلمية وحل المشكلات ٠ وما عد ذلك لا يمكن تعلمه كأسلوب أو صيغة أكاديمية بحتة ، فالفرد يدفع للانخراط فى عمليات التعلم الناشئة عن العقل أو عن الاحساس بالحيرة وتتمثل ذروة التعلم فى الاستنتاجات ومعرفة التفاصيل الجديدة ويجب أن ينظر الى موضوعات المنهج كحوافز للميل ومصادر للمشكلات وخطط التلاميذ ، أكثر من النظر اليها كمجموعة للحقائق ٠ وبالنسبة للتلميذ فان تطور القيم لديه يحدث بنفس الطريقة كنتيجة للمعرفة ، أو بواسطة البناء الجديد لخبرته واعادة تركيبها ، وتترابط قيم الشخص والمجتمع لتقدم المسئولية الأخلاقية المناسبة بالنسبة للفرد ٠

ولقد نظر جون ديوى ٠٠ رائد البراجماتية الى الحياة كعملية رد فعل للتعلم ، وللتربية كعملية لتشجيع وتعزيز التعلم ، وللديمقراطية كصيغة للمجتمع المتعلم ٠

ولقد اتهم البراجماتيون بأنهم يؤكدون أن الفكرة تكون صادقة اذا ما كانت « عملية ومفيدة » والواقع أن هذه التهمة مضللة ٠ نعم ان

جيمس اعتبر أن الفكرة تكون صحيحة اذا ما كانت نتائجها مرضية للشخص الذى انتفع بها • ومن جهة أخرى فان بيرس وديوى أكدا مع معظم البراجماتيين الآخرين أن الفكرة لا تكون صحيحة الا اذا كان لها نتائج مرضية عند اختبارها علميا • ويتفق جميع البراجماتيين على الأقل على أن معنى احدى الأفكار انما يكمن فى نتائجها بعد أن تطبق عمليا •

بيد أن البراجماتيين ينكرون أن الانسان يخترع أى حقائق يريدها أو يرغب فيها • فالحقيقة قد لا تكون شيئا خارج الانسان ينتظر اكتشافه — كما قد يقول الواقعى — ولكنها أيضا ليست شيئا يصطنع اراديا • فالحقيقة هى ما يصل اليه الانسان بعد أن يكون قد درس الدلالات بعناية •• ولأن الحقيقة تعتمد على المعلومات المدروسة وعلى الطرائق المستخدمة فى دراستها ، فمن الضرورى أن تراجع وأن يتسع نطاقها كلما استخدمت طرائق أفضل وكلما اكتشفت معلومات أكثر فالحقيقة اذن نسبية وقابلة للتغيير •

وتذهب البراجماتية الى أن منهج النشاط هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة تحت أية ظروف • ونحن ندرك أن الأشياء على أحسن وجه ممكن بوضع المشكلات موضعها والعمل على حلها • والذكاء عندما يواجه باحدى المشكلات يفترض الفروض لتفسيرها أو معالجتها •• وينظر الى الفرض الذى يفسر الوقائع أو يحل المشكلة بأكبر قدر من النجاح باعتباره فرضا صحيحا • وهو ينتهى فيما يطلق عليه ديوى اسم « التوكيد المسوغ » أى التوكيد المفيد فى اختيار فروض أخرى أكثر •

ولذا فان المدرس البراجماتى يبنى المواقف التعليمية حول مشكلات أو موضوعات معينة يعتبرها ذات أهمية حقا لتلاميذه ويرجع أنها تؤدى بهم الى فهم أفضل لبيئتهم ولفهم الواحد منهم الآخر • وبدلا من أن يقوم المدرس بتدريس المواد التقليدية مباشرة ، فإنه ينحو الى أن يفيد منها فقط كلما أسهمت فى حل المشكلات الموجودة بالموقف •

وكما سوف نرى فى الفصل التالى عندما نأتى الى النزعة التقدمية ، فان هذه المشكلات قد تكون موضوعات ذات أهمية عامة ومباشرة فى نفس الوقت مثل موضوع « الغذاء » أو « الفضاء » أو « النقل » أو « الحياة فى قرية هندية » ، ولفهم مثل هذه الموضوعات أو لتكملة مشروع يرتبط بها ، فان التلميذ يعتمد على تلك الجوانب من المعرفة المتعلقة بمهمته المحددة • وتصبح القراءة والكتابة والحساب ذات معنى أكبر ويسهل التمكن منها فى رأى البراجماتى وذلك عندما تساعد التلميذ على الوفاء بأهدافه • فالطفل يدرس على أحسن وجه ممكن عندما يستوعب ما يدخل فى نطاق الموضوع الذى يعلمه مرتبطا بما يحتاج اليه بذكاء •

وبذا فان اهتمام التلميذ وحب الاستطلاع يحفزان تعلمه بصفة أساسية •• وبدلا من تغذية التلميذ بمعلومات انتقيت له بواسطة آخرين على أساس أنها تمثل الأشياء التى ينبغى على « الشخص المتعلم » أن يعرفها ، فان على المدرس أن يسمح له بأن يتعلم ما يمتد اليه تطلعه شخصيا • ووظيفة المعلم هى أن يساعد الطفل عندما يكون أمام صعوبة وأن يوجه نموه العام فى ضوء حكمة عليا لم يحصل عليها الطفل بعد •• وهذا يعني أن يكون التلاميذ متقبلين دراستهم بالمدرسة ، بل بالأحرى يجب أن تكون دراستهم مرتبطة أشد ارتباط ممكن باهتماماتهم الشخصية المدروسة •

ان البراجماتيون لا يرفضون دراسة المادة المنظمة تنظيما منطقيا ، ولكنهم يصرون على أن هذا ينبغى أن يأتى فى مرحلة متأخرة بدلا من اتيانه فى وقت مبكر من حياة التلميذ المدرسية • فالذكاء يتمرن أحسن ما يتمرن باستخدامه فيما يشد انتباهه •• وعندما يتم له التمرين أو عندما يحدث ذلك نسبيا ، فان التلميذ يستطيع أن يتحول الى دراسة المعرفة المنظمة فى حد ذاتها • اذن فدراساته ينبغى أن تنمو بدرجات الى المستوى التجريدي والي مستوي الدقة ، وأن تظل موضوعاته أكثر عمومية فى

مضامينها الى أن يصبح مستعدا لتناول فروع المعرفة العقلية الكبرى فى حد ذاتهـا •

والمعرفة المجـردة عن البرجماتيين ليسـت شيئا صعبا على الفهـم أو بعيدة عن الحياة • انهـا تتكون من أنـه خبرة أو فكرة قد تحـررت من سياقها المحدود وقد أعطيت مرجعا أوسع لاسـتخدام أوسع نطاقا • وعملية التجريد لا مناص منهـا لأى نشـاط تأملى •• ويتطلب التفـكير المجرد أيضا ألا يقتصر الطالب على تعلم رموز مادية معينة عن احـدى المشكلات ، بل أهم من هذا تستدعى أن يكون قد استوعب معنـاها وأن يكون قادرا على نقل ذلك المعنى الى مشكلات أخرى ومماثلة • وبتعبـير ديوى فان التفكير المجـرد « يعنى النقل الواعى لأحـد المعانى المدفونة فى خبرة ماضية لاستخدامه فى خبرة جديدة » انه صميم شريان الذكاء ، وللاداء المقصـود لاحدى الخبرات المتاحة لتوجيه خبرة أخرى • وبـذا فان التفكير المجـرد هو خبرة تربوية ايجابية ، كمـا أن الخبرة التربوية الايجابية ، على عكس الرأى الشائع لا تقتصر على التمـرين العضلى ، بل تتطلب أعمال الذكاء وتكوين المفاهيم والتخيـل أو أى شىء يمكن أن يساعدنا على الاحساس بمعنى ما يدور حولنـا • ويجب أن يدور التفكير المجرد فى فراغ والا أصـبح عقيما وانمـا يجب أن يكون موجهـا لحل مشـكلات معينـة •

القيم البراجماتية والتربيـة :

ان القيم نسبة عند البراجماتيين •• فليست هنـاك مبادىء مطلقة نستطيع أن نتعلم على أسـاسها ، بغض النظـر عن نتائجها بالنسـبة للاخرين • فجميع الشرائع الخلقية والجمالية عرضة للتغـير عبر التطور الثقافى • ولـكن هذا لا يعنى أن الاتجاه الخلقى يجب أن يتذبذب من يوم لآخر • انه يؤكد أنه لا توجـد قاعدة سلوك يمكن أن تعتبر ملزمة بشـكل شـامل بغض النظـر عن الظروف التى تمارس فى نطاقها ، فالوصـية

الخاصية مثلا من الوصايا العشرة ليست مبدأ مطلقا ، ففى بعض الظروف قد يكون من الصحيح أن نقتل ، كما هو الحال فى القصاص فى الاسلام أو كما هو فى الحرب العادلة مثلا ، أو عندما نحمى أنفسنا أو ننقذ حياة شخص آخر • أما القيم التى ينبغى تدريسها بالمدرسة فهى تلك القيم التى تعمل على التقدم برفاهية الانسانية • فيجب أن يتعلم الطفل كيف يتخذ قرارات خلقية صعبة لا بالرجوع الى مبادىء مقررة وموصوفة بدقة ، بل بالأحرى بأن طريق العمل الذكى الذى يحتمل أن ينتج أفضل النتائج فى علاقات انسانية محدودة •

ان على الناس أن يقيموا فهمهم بنفس الطريقة التى ينبغى عليهم أن يدرسوا بها حقيقة أفكارهم • فيجب أن يسمحوا للذكاء بأن يتناول بغير تحيز مشكلات الشئون الانسانية وأن يختاروا القيم التى تبدو أكثر قدرة من غيرها على حلها • ويجب ألا تفرض هذه القيم علينا بسلطة أعلى ، بل يجب أن يتم الاتفاق بخصوصها اذا أمكن بعد مناقشة مفتوحة ومتفتحة •

ولا يتسنى السماح بالتعبير عن جميع وجهات النظر وتحقيق اجماع حر الا فى ظل الديمقراطية • ومن ثم فان الديمقراطية والذكاء من وجهة نظر البراجماسى يستدعيان الواحد منهما الآخر •• وفى نطاق بيئة ديمقراطية فقط يستطيع الذكاء أن يبلغ حرية التفكير والتصرف اللذين نستلزمهما من الناحية المثالية •• ويجب أن تشجع المدرسة الروح الديمقراطية ايجابيا وأن تسمح لطلبتها بأكبر نطاق ممكن من الحكم الذاتى •

وتؤكد وجهة نظر ديوى القائلة « بأن النمو يؤدى الى نمو أكثر » وتعريفه للتربية بأنها « عملية مستمرة لاعادة بناء الخبرة » نقطتين هامتين جدا — أن التربية ليست شيئا بل عملية ، وأنها لا تنتهى أبدا ، وثمة ميل الى الاشارة الى التربية كشىء قد « أخذناه » مثلا خلال

اربع ساعات بالجامعة أو خلال دراسة فى الفيزياء ، كما لو أننا مررنا بخبره شيء منته ، شيء لا يرجع بالمرة أن نمر بخبرته مرة أخرى والأحرى فى الواقع أن التربية لا تنتهى على الاطلاق .

انها ليست نتاجا نأخذه معنا الى البيت بعد تركنا المدرسة وكأنه لفة من لوازم البقالة ، بل هى عطية تحدث جزئيا بالمدرسة بل وجزئيا أيضا فى جميع العلاقات الاجتماعية غير الرسمية خلال الحياة .

وتحقيق الذات بالنسبة للبراجماسى يشكل الغاية العليا بالنسبة لجميع الناس ، ويرى المجتمع أن هذا الهدف يكتسب من خلال التربية . وحالما تصبح المجموعة الاجتماعية أكثر تعقدا ، فانها تبذل مطالب أكبر على الفرد . وتتمثل أهدافها ومهارتها وقيمها فى التعليم بالمدرسة .

ولكن ديوى لم يعمد أبدا الى وضع الفرد فى موقف مناقض للمجتمع ولم يجعل المجتمع ضد الفرد . فلقد دحضت أخلاقيته الاجتماعية أى نوع من الفردية الصارمة التى أيدت استغلال الآخرين ، كما دحضت أى تنظيم اجتماعى يعمل على غمر الحقيقة الفريدة للشخص ، فلقد تصور ديوى تحقيق الانسجام بين فكر الفرد وبين الوازع الاجتماعى ممثلا بما أسماه « الارتباط النقدى » .

فالمجتمع اليوتوبى (المثالى) الذى ناصره ديوى انما يقوم على أيدى أناس لديهم الشجاعة على التفكير باستقلال ، وفى نفس الوقت يربطون أنفسهم بالمجموعة التى يحيون معها ، وهذا مجتمع يشجع نزعة الذكاء والابتكار والروح الانسانية العقة .

وكل هذا وغيره يشكل المساهمة البراجماتية فى التربية ، ولكن لكى نقف على هذه المساهمة فى تفصيل أكثر ينبغى علينا أن ننتظر حتى نناقش فى الفصل التالى الحركة التربوية المعروفة باسم التقدمية . لأن التقدمية هى فى جوهرها التطبيق التربوى للفلسفة البراجماسية . أو بعبارة

اخرى يمكن أن تقول بان التقدمية كمدرسة فلسفية تربوية مشتقة أساسا من الاطار الفلسفي للبراجماسية •

الفلسفة الانسانية :

تمتد جذور الفلسفة الانسانية الى عصور طويلة ترجع الى فلاسفة الاغريق لا سيما أفلاطون وايسوقراط ، بيد أن الفلسفة الانسانية قد اكتسبت أهمية خاصة ابان عصر النهضة ، لكنها تركزت بصورة أساسية على احياء الدراسات الانسانية والآداب اليونانية والرومانية القديمة والاهتمام بها وهى الدراسات التى عرفت باسم « الفنون الحرة » • واعتبروها المحتوى المناسب لتعليم الرجل الحر •

وتهدف النظرية التربوية الانسانية الى تكوين وتشكيل الانسان المتكامل الكامل خلقا ودينا من أجل المواطنة وخدمة الدولة ، ونظرت الى هذا الانسان الكامل على انه الانسان الذى يستطيع أن يقوم بالأدوار القيادية المختلفة فى شتى المجالات • وتشكل هذه النظرية عنصرا رئيسيا فى الاتجاه الانسانى فى العصور الحديثة •

الاتجاه الانسانى الحديث :

يقوم لب الاتجاه الانسانى الجديث على النظرة الى الانسان كغاية فى حد ذاته وأنه بؤرة الاهتمام ومركزه بصرف النظر عن جنس هذا الانسان أو دينه أو أصله أو عرقه أو نسبه • فمنظور الاتجاه الانسانى الحديث هو الانسانية جمعاء والأخوة الانسانية التى تربط بين جميع البشر • وعلى هذا فان هذا الاتجاه يؤكد على أهمية الصداقة بين شعوب العالم والمحبة والسلام بينهم ، وتحقيق ما فيه الخير والسعادة لكل البشر • وهذه كلها مؤشرات للتربية والاتجاه الانسانى الحديث كفلسفة له مفهومه الخاص عن الطبيعة والكون والانسان

والأخلاق وهى تعتبر مزيجا من عناصر فلسفات مختلفة مثالية وواقعية وطبيعية وبراجماسية وغيرها • كما أن الاتجاه الانسانى يمثل الركيزة التى يقوم على أساسها النشاط التربوى للمنظمات العالمية وفى مقدمتها منظمة اليونسكو •

وسنحاول أن نناقش أهم جوانب الاتجاه الانسانى فى السطور التالية :

الاتجاه الانسانى وطبيعة الكون :

ان نظرة الاتجاه الانسانى الى طبيعة الكون تخالف نظرة الفلسفة المثالية وتتفق مع الواقعية والبراجماسية • فالاتجاه الانسانى لا يؤمن بوجود نظام علوى للكون كما تذهب المثالية وانما يعتبر الكون والطبيعة نظاما من الأحداث المتغيرة وباستمرار وان كل ما فى هذا الكون هو من نتاج الطبيعة وصنعها •

الاتجاه الانسانى والطبيعة الانسانية :

ينظر الاتجاه الانسانى الى الانسان على انه نتاج الطبيعة وأنه جزء من هذا العالم وهو ليس غريبا عنه ، وان طبيعة الانسان تقوم على الوحدة التى لا تعرف التقسيم كما فى النظرة الثنائية للطبيعة الانسانية • ومن ثم لا يمكن الفصل بين جوانب الانسان • وطبيعة الانسان مرنة ومطاوعة وقابلة للتشكيل والتكيف باستمرار ويجب أن توجه هذه الطبيعة لما فيه خير الفرد والمجتمع ، ويجب ألا تشجع الميول الانانية عند الانسان بل يجب التأكد على حب المجتمع وحب الانسانية جمعاء والعمل دائما على ما فيه خيرها وسلامتها • وحياة الانسان هى على الأرض فقط وليست له حياة أخرى غيرها وليست له أيضا حياة الخلود

والانسان حر الارادة ، وقادر على حل المشكلات التى تواجهه وهو صانع مصيره بيده وبعقله دون تدخل من قوى أخرى غيبية ، بل انه موهوب القوة التى تمكنه من تحقيق الخير والجمال والسلام والسعادة على الأرض كما أن سعادة الانسان تكمن فى عالمه الواقعى الذى يحيا فيه . ويدافع الاتجاه الانسانى عن حق الانسان فى أن يكون سعيدا فهذا أمر لا يحتاج الى تبرير أو مساومة .

بيد أن حرية الانسان ضرورية لكى يستمتع بهذه السعادة كما أنها ضرورية أيضا من أجل تقدمه ورقيه الحضارى والثقافى والخلقى . ولهذا ينظر الاتجاه الانسانى الى الديمقراطية على أنها النظام الجدير بالانسان . ومن ثم يجب حمايتها والدفاع عنها ويجب أن تعمل التربية من أجل تحقيق هذه الجوانب فتربى الانسان على الديمقراطية ، كما تربيه على حب الانسانية والعمل من أجل خيرها وسلامتها . ويجب أن تتخلص التربية من أى تمييز عرقى أو جنسى أو ثقافى وأن تحارب كل أنواع التعصب والتمييز . كما يجب أن تدار كل المدارس والمؤسسات التعليمية بالطريقة الديمقراطية ويجب أن تتوفر الحرية الفكرية والأكاديمية فيها ولا توجد قيود على حرية الرأى والابداع .

الاتجاه الانسانى والمعرفة :

ينظر الاتجاه الانسانى الى العقل على أنه وظيفة للانسان كما أن التفكير الانسانى وظيفة للمخ ويعتبر التفكير أمرا طبيعيا فى الانسان شأن التنفس والنوم والسير . ويتفق الاتجاه الانسانى مع البراجماسية فى أن التفكير الانسانى هو نتيجة للتفاعل بين الانسان وبيئته .

ويؤمن الاتجاه الانسانى بأهمية المعرفة والعلوم وأنها وسيلة الانسان فى التغلب على المشكلات التى يصادفها وفى تحقيق الرفاهية والسعادة والتقدم له ولبنى جنسه من البشر . ويؤكد الاتجاه الانسانى

على الطريقة العلمية فهى الوسيلة الفعالة التى تزيد من قدرة الانسان فى مواجهة المشكلات وتحقيق الانجازات . وهكذا يجب على التربية تنمية التفكير العلمى عند التلاميذ وتعويدهم عليه ، ويجب أن يعطى الاهتمام فى التدريس لا لحفظ المواد الدراسية وانما لتنمية طريقة التفكير العلمى عند التلاميذ . كما يجب على التربية أن تؤكد على دراسة العلوم المختلفة التى تساعد الانسان على مواجهة الحياة والتغلب على مشكلاتها .

الاتجاه الانسانى والقيم :

تدور كل قيم الاتجاه الانسانى على النواحى الدنيوية بما فيها من سعادة ومنفعة وجمال . وهو يؤكد القيم المرتبطة بهذه النواحى وينبذ أى قيم أخرى تتصل بعالم الآخرة أو التصوف والزهد فى الحياة ومباهجها .

ويعتمد حل المشكلات الأخلاقية فى نظر الاتجاه الانسانى على تحكيم العقل والطريقة العلمية . ويرفض استخدام أى أسلوب آخر دينيا كان أو حدسيا . ويتفق الاتجاه الانسانى مع البراجماسية فى نظرته الى الجانب النفعى لأية قيمة . فليس هناك شر أو خير فى ذاته وانما يتحدد الشر أو الخير بمقدار ما يترتب على العمل من نتائج تمس الفرد أو المجتمع .

وعلى التربية من خلال تدريب التلميذ على التفكير السليم واتباع الطريقة العلمية أن تنمى لدى التلميذ القدرة على تحمل المسئولية وتقدير النتائج المترتبة على أى سلوك أو تصرف . كما أن على التربية أن تخلص التلميذ من أى شعور بالأنانية وحب الذات وتؤكد فى نفس الوقت على اكتساب التلميذ للقيم الأخلاقية والجمالية التى تمكنه من تذوق الجمال والخير والاستمتاع بحياته فى ظل نظرة انسانية واسعة تتسع للانسانية جمعاء وتقوم على المحبة والسلام .

الفلسفة الوجودية :

على الرغم من أن جذور الوجودية توجد فى القرن التاسع عشر فى كتابات كيركجارد وفردريك نيتشه وديستيوفسكى فان الوجودية لم تنتشر وتلاقى الرواج حتى الحرب العالمية الثانية ٠ والوجوديون المعاصرون الآن هم البيركامو وجان بول سارتر ومارتن هيدجر وغيرهم ونظرا لأن الوجودية تستعين بجميع أنواع التعبير الأدبى فانها انتشرت فى كتابات فرانزكفكا ومارسل وبارث وسارتر وبوبر ٠ والمربى الأمريكى الذى تبنى الوجودية هو ماكسيم جرين ٠ وينقسم الوجوديون فيما بينهم بين ملحدين ومتدينين ٠

ان الوجودية فلسفة فردية الى حد بعيد وتعتمد بدرجة كبيرة على العوامل الذاتية والحدس والاستيطان والالتزم العاطفى والشعور بالوحدة ٠ وعلى هذا فان أكثر الناس اعجابا بالوجودية هم أولئك الذين يرون أن كل شيء فى الحياة الحديثة عديم المعنى وسخيف وقاس ومخيف ٠ ويشاركهم أيضا أولئك الذين يشعرون بأنهم ابتلوا بالمؤسسات التى كونتها المجتمعات التكنولوجية الصناعية والتى يشعرون ازاءها بفقدان الهوية وانعدام الحرية ٠ وهو ما نجد له شبيها عند التواتريين كما سنرى ٠

الوجودية والميتافيزيقا :

ان الواقع فى نظر الوجودية مسألة تتوقف على وجود الفرد ٠ واذا كانت معضلة الحضارة الغربية شأنها شأن غيرها من الحضارات تتمثل فى الفجوة بين الواقع والمثال فان الوجوديين يؤكدون على الوجود ، ذلك أن وجود الفرد وما يحيط به من مخاطر ومجازفات يسبق ماهية الفرد بما يتضمن ذلك من النماذج والنظريات والمفاهيم عن الطبيعة الانسانية ٠ وهناك عبارة مأثورة لسارتر « الوجود يسبق الماهية » ٠

ان وجود الانسان فى هذه الدنيا يتحقق بساعة مولده وعنـدما ينمو يصبح قادرا عـلى ادراك وجوده ووحـدته وأنه سيموت يومـا ما • والانسان خلال نموه هو الذى يختار بنفسـه مستقبله وماذا سيكون • فالشخص حر فى اختيار وتحقيق جوهره على الرغم من المؤثرات الوراثية والبيئية • فالشخص يتصرف ويؤكد شخصيته أو ذاته أو قد يصبح مجرد ناتج للقوة الخارجية التى تتراكم حتى تفقده الحرية • ويدعى الوجوديون أن الفـرد مثله مثـل الفيلسـوف قادر على أن يختـار بحرية حينمـا لا يستطيع الآخـرون •

فالفرد وحيـد منفصـل عن الكائنات البشرية الأخـرى ، ويعيش فى مواجهة محتـدمة مع المخـاطر التى تهدد وجوده خاصـة الحـرية والموت • والفرد يمكن معرفته الواقع بأن يصبح كائنـا بشريا راضيا عن الأشـياء وعن الآخرين • والانسـان قد يصنع أشياء وبضـائع وآلات لكنه يعمل بصورة أساسية على خلق نفسه ، والفرد حـر يختار ما يريـد أن يكونه ، فهو حر فى الاختيار والتصرف ومسئول عن أفعاله • والحـرية هى طاقة مخيفة للانسان فى الخير والشر على السواء •

والوجودى يرى أن ما نعرفه هو الأحداث والظواهر التى يستوعبها الوعى وأننا نسمى ما نستوعبه أو ندركه أو نخلق عوالمنا المفضـلة مثـل الجنـة أو النـار •

نظـرية المعـرفة الوجـودية :

تذهب الوجودية الى القول بأن الانسان يعرف من خـلال تجـاربه وخبراته • بيد أن هنـاك مستويات لهـذه الخبرات • فعندما يكون الفرد واعيا بوجوده بالأشياء والكائنات فى حد ذاتها فانه يكون قد وصـل الى أعلى درجات الخبرة البشرية وهو مستوى « الادراك الواعى » •

والحقيقة هى دائما نسبية تتوقف على الأحكام الفردية وان ما يسمى بالحقيقة المطلقة لا وجود له فى نظر الوجودية وينبغى لكل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح وما هو مهم بالنسبة له .

نظرية القيم والوجودية :

تدعى الوجودية أن القيم ليست مطلقة كما أنها غير محددة بمعايير خارجية . وانما تتحدد كل قيمة بالاختيار الحر للفرد . فالقيم هى مسألة فردية شخصية بحتة . ان الوجود هو القيمة الرئيسية لكل فرد . وان القيم التى تمثل أهمية لكل انسان هى نسبية تتوقف على الظروف الفردية .

ومن ثم فان الانسان لا ينبغى عليه أن يمتثل للقيم الاجتماعية ومعايير مجتمعه لمجرد الامتثال أو التبعية . واذا ما سمح الفرد للمجتمع أو لأى منظمة من منظماته أن تفرض قيمها عليه فانه يفقد أصالته وانسانيته . ذلك أن الحرية الانسانية تقتضى أن يقرر الانسان بحرية ما يلتزم به . وبهذا يطمئن الى أن الانسان سيلتزم بما هو مهم وبما له معنى بالنسبة له . وهذا يمثل أساس المسئولية الأخلاقية والاجتماعية .

التطبيقات التربوية للوجودية :

أهداف التربية :

ان الهدف الرئيسى للتربية فى ظل الوجودية هو خدمة الكائن البشرى كانسان فرد . ويجب أن توجهه هذه التربية الى أن يكون واعيا ومدركا لظروفه وأن تنمى لديه التزاما موفقا نحو وجود له معنى .

ومن الأهداف الأخرى الهامة للتربية عند الفلسفة الوجودية :

— تنمية الوعى الفردى .

- اتاحة الفرصة للاختبارات الأخلاقية غير المقيدة •
- تنمية المعرفة الذاتية أو معرفة الذات •
- تنمية الاحساس بالمسئولية الذاتية •
- ايقاظ الشعور بالالتزام الفردى •

المنهج الدراسى :

ان الوجوديين لا يحبذون منهجا متمركز حول المادة • فالمادة الدراسية بالنسبة لهم ليس لها قيمة فى حد ذاتها • وأيا كان ما يدرسه الفرد فانه يعتبر وسيلة يستطيع الفرد من خلالها أن ينمى معرفته بذاته ومسئوليته الذاتية • والمنهج الذى يحظى باحترام الوجوديين هو المنهج الذى يقوم على الدراسات الانسانية •

ذلك أن الوجوديين يولون أهمية كبرى لدراسة الانسانية فالتاريخ والأدب والفلسفة والفن تكشف أكثر من غيرها من العلوم عن طبيعة الانسان وصراعه مع العالم الذى يعيش فيه • وبدراستها يستطيع الطالب أن يقف على تأملات أعمق العقول البشرية فى الموت والذنب والعذاب والحب والكراهية والحرية والفناء والفرح والزهد •

ان المبالغة فى التخصص تعد خطأ عند الوجوديين لأنها تعوق نمو حياة التلميذ الداخلية برمتها • وهم يمقتون ما حدث من تخصص دقيق فى العلوم لاسيما الطبيعية منها • وفى عبارة لنيتشه :

« ما أشبه المتخصص فى العلم بعامل فى مصنع يقضى كل حياته فى ربط مسمار أو طرق صمام أو استخدام أداة أو آلة واحدة » •

ولهذا يؤكد الوجوديون على أهمية الدراسات الانسانية بالنسبة لطلاب الدراسات العلمية والطبيعية • بل ان الوجوديين يعارضون

أى نوع من الاعداد المهنى للتلميذ لأن ذلك يوجهه وجهه معينة لا تشجعه على تحرير ذاته ومعرفة نفســه •

ان المنهج المثالى فى نظر الوجودية هو الذى يؤكد على :

— النشــاط •

— اهتمامات التلميذ والحاجات القريبة أو العاجلة •

— الحرية الكاملة للتلميذ للعمل فرديا أو فى جماعات •

— الاعتراف بالفروق الفردية فى الخبرات •

ويؤمن الوجوديون بأن المعــرفة اذا أدركت ادراكا صحيحا فانهــا تفضى الى الحرية لانهــا تخلص الانسان من الجهــل والتحيز ويمكنه من رؤية نفسه عــلى حقيقتها • ولذا يجب عــلى المدرســة أن تراجــع مفاهيمها عن المعرفة باســتمرار ويجب ألا تنظر اليهــا كفاية فى ذاتهــا أو كوسيلة لاعداد الطالب لمستقبله ووظيفه وانمــا يجب أن تنظر اليهــا على أنها وسيلة لتثقيف الذات وتحرير النفس •

طريقــة التدريس :

يجب أن تكون طريقة التدريس فى ظل الفلسفة الوجودية على أساس ديمقراطى وأن تعمد الى الأســاليب التوجيهية • وهذا يعنى عــدم فرض اهتمامات الكبار وقيمهم على التلاميذ الصغار • ويجب أن تتيح طريقــة التدريس لكل تلميذ أن يكون حرا فى تنمية أغراضــه الخاصة وأن يعمــل على تعليم نفســه كما يجب وأن يحقق ذاته •

والطريقة الســقراطية عنــد الوجوديين هى أمثــل طرق التربيــة والتدريس لانهــا تساعد التلميذ على أن يفكر ويسبر أغوار نفسه •

ويرفض الوجوديون طريقة حل المشكلات التى تنادى بها البراجماسية

والتقدمية على أساس أن هذه الطريقة تؤكد على دور الفرد ككائن اجتماعى وتخفف النزعة الفردية لديه •

ويؤكد الوجوديون أهمية اللعب لأنه يساعد الفرد على اطلاق العنان لابتكاريته وهو قول سبق أن تردد عند فروبل •

المعلم :

يرفض الوجوديون المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المعلم والتلميذ • فالمعلم موجود فى الفصل لاكشخصية مثالية ينبغى تقليدها كما فى المثالية أو لنقل المعلومات كما فى الواقعية أو كمستشار فى مواقف حل المشكلات • كما فى البراجماسية • وانما وظيفته الأساسية هى مساعدة كل طالب بصورة فردية فى رحلته نحو تحقيق الذات • ان تأثير المعلم الجيد على الطالب يمتد الى حياته الراشدة • وكم من أناس متقدمين فى السن يتذكرون باحترام معلميهم القدامى الذين ألهموهم يوما ما •

ويجب على المعلم الا ينشد إذلال تلميذه أو يجعله موضع سخرية باقى الفصل حتى لو ارتكب ذنبا كبيرا • وانما عليه أن يوضح له خطأه واذا اضطر الى معاقبته فليكن ذلك بطريقة تحفظ عليه كرامته واحترامه • كما أن على المدرس ألا يوبخ التلاميذ الأكثر تخلفا بل عليه أيضا أن يحفظ عليهم كرامتهم لأن أهمية التربية بالنسبة لهم كما هى بالنسبة لباقى التلاميذ ليست فى مقدار ما يتعلمونه وانما فى كيفية الاستفادة مما تعلموه حتى ولو كان قليلا • واذا ما استطاع التلاميذ استخدام المعلومات القليلة التى اكتسبوها فى زيادة حريتهم الشخصية ومعرفتهم لأنفسهم فانهم يكونوا قد فعلوا الشىء المرغوب والسليم •

تطبيق :

لقد استعرضنا فيما سبق الفلسفة الوجودية وأهم جوانبها وتطبيقاتها التربوية •

ومن الواضح أنه يستحيل أن يكون لدينا مدارس أو أنظمة تربوية مبنيه على الوجوديه لأنها معرقة فى الفردية وتصبح المسألة اذن متوقفه على المدرس والتلميذ كأفراد . مثل هذا الفرد أو الشخص يعارض بشده القوة التى تنكر حريته ولهذا ينتقد الوجوديون تعليم الأطفال فى مجموعات لا كأفراد لأنها تعوقهم عن التعبير عن ذواتهم بحرية .

والمدرس الوجودى يؤكد على الحرية ويحترم حرية الآخرين من طلاب أو مدرسين أو اداريين . ويتوقع من الطلاب أن يتقبلوا نتائج أفعالهم . ان الاحترام المتبادل والنمو المتبادل هو الذى يميز التفاعل الوجودى ولكن النمو الانسانى والتفاعلات بين الشخصيات أو الناس يمتزج فيها دائما البهجة بالأسى والأمل باليأس .

ان موضوعات المناهج فى ظل الفلسفة الوجودية غير محددة بالرغم من أن الموضوع يمكن أن يدور حول الوسائل التى يستخدمها الفرد فى صراعه من أجل البقاء والوجود . والطرق التربوية المناسبة للوجودية هى الحوار والتساؤل التأملى والحدس . ويجب أن يكون من الواضح أن الوجودية كفلسفة تربوية لها تطبيقات محددة للغاية كما أشرنا لأن التربية كمفهوم تفهم فى كل المجتمعات على أنها نوع ضرورى من التعليم فى المدارس . والتعليم فى المدارس يتضمن عملية تنشئة اجتماعية تعتمد على مؤسسات تقوم على أساس التعليم الجماعى والتنظيم البيروقراطى . والتعلم المدرسى هو عملية تحرم الأفراد من الحرية وتعكس الظروف الاجتماعية والقوى التى يريد أن يتحرر منها الوجودى ، ومع ذلك فان الفرد الوجودى اذا استطاع أن يمارس ارادته بدون هذه القوى المعوقة فان ارادته ستعيش حتى فى داخل المدرسة .

المدارس التحليلية :

يقصد بالمدارس التحليلية كل الفلسفات الراهنة التى تؤكد على أن وظيفة الفلسفة تتمثل أساسا فى التحليل المنطقى واللغوى . وهذه المدارس

الفلسفية ليست انحرافا أساسيا عن الفلسفة التقليدية كما قد يزعم أحيانا ، لكنها تقوم الى حد كبير على تطبيق طرق من التحليل المنطقى للغة والتحليل اللغوى الأكثر دقة وتطورا على المشكلات الفلسفية التقليدية . وتتضمن المدارس التحليلية : التجريبية المنطقية التى وضع أسسها شليك وهاهن وفيجل وكارناب وعرفت فيما بعد باسم الوضعية المنطقية التى يترابط اسمها بأوجست كونت . وفى القرن العشرين أصبحت المنطقية الوضعية تعرف باسم الفلسفة التحليلية التى تعنى بدقة اللغة وتنظيم الرموز المستخدمة . كما تتضمن المدارس التحليلية أيضا التجريبية العلمية التى يتزعمها كهلر وليفين . وتتضمن كذلك الاجرائية أو البراجماسية الحديثة .

ومن أهم الملامح المميزة للتجريبية المنطقية نظريتها فى الاثبات أو التحقق « التى تقرر أن الفروق التجريبية قد تثبت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . والطريقة المباشرة بسيطة لأننا عن طريقها نختبر الفرض بالادراك الحسى كأن نقول الكتاب موجود على المكتب . فهذا يمكن اثباته بالادراك الحسى برؤية الكتاب موجودا على المكتب . أما الاثبات غير المباشر فيمكن اثباته بطريقة غير مباشرة عن طريق فروض مستخلصة من الفرض الأول يمكن اثباتها بصورة مباشرة . ويقوم مبدأ الاثبات فى جانب منه على التميز بين ما يسمى بالقضايا التحليلية والقضايا التركيبية . وتكون القضايا التحليلية صادقة بفضل الألفاظ التى تتضمنها والتى ثبت صدقها سلفا . فقضية تحليلية مثل : هذه الساعة ماركة رولكس سويسرية — تكون صحيحة بالضرورة لأن الساعات ماركة رولكس سبق تحديدها بأنها سويسرية . أما قضية تركيبية مثل : هذه الساعة سويسرية . فهى قضية احتمالية لأن صحتها تعتمد على اثبات أن الساعة هى فعلا سويسرية .

ومع أن التجريبية المنطقية لم تنتج نظرية تربوية كغيرها من المدارس

الفلسفية الا انها بدأت فى السنوات الأخيرة تمارس تأثيرا متزايدا فى الفكر التربوى من خلال العلوم السلوكية بصفة خاصة وهى العلوم التى تؤثر فى التربية تأثير مطردا متزايدا .

ويلخص لنا « نيوسوم » فى مقاله (الفلسفة التحليلية ونظرية التربية) جدوى الفلسفة التحليلية المنطقية منها واللغوية بقوله ان الفلسفة التحليلية تساعدنا على توضيح ما نقوله من جمل وعبارات وفروض ، كما أنها تجعل كل هذا شيئا ذا معنى أو شيئا خاليا من المعنى .

ومن وجهة نظر الفلسفة التحليلية ليس الفيلسوف معلما أخلاقيا وليس من واجب الفيلسوف أن يقترح كيف يجب أن يعيش الانسان حياته ؟ أو كيف يجب أن تكون نظرته الأخلاقية ؟ اذ ليس للفيلسوف تجربة خاصة فى هذه المجالات فهو ليس قديسا أو نبيا . ولكن الفيلسوف يحلل . وهو فى تحليله يتبع طريقة تختلف عن طريقة العالم . فالفيلسوف لا يقوم بتجارب أو ملاحظات منظمة بدقة ولا يستخدم أية أجهزة فنية خاصة . بل هو يبحث ليكتشف طبيعة وعقلانية المبادىء الرئيسية التى تكون أساسا المجتمع البشرى . مثلا اذا ما قيل أن العلم يستند الى الفرض القائل بأن لكل حدث سببا . فعندما يطلب من عالم أن يفسر حدوث حدث ما قد يجيب بأن مثل هذا التفسير غير ممكن لأن الحدث الذى سئل عنه ليس له سبب . ولكن الفيلسوف عندما يناقش هذه المسألة قد ينتهى الى القول بأن مثل هذا الجواب قد يكون بدعة علمية ورفضا للعمل العلمى نفسه ؟ .. وهو قد يثير تساؤلات هامة أخرى مثل : ما المقصود تماما بالمبدأ القائل بان لكل حدث سببا ؟ .. هل هذا المبدأ قانون علمى ؟ .. وما هو القانون العلمى ؟ . وكيف يختلف عن النظرية العلمية ؟ .. وكيف برهن على أن مثل هذه القوانين والنظريات صحيح ؟ ومثل هذه مهمة لرجل العلم وليس من الضرورى أن يبدأ أى علم بالاجابة على جميع هذه الأسئلة . لكن اذا كان علينا أن نفهم العمل العلمى بعمق فمن الضرورى أن نستخدم أدوات التحليل

الفلسفى التى يمكن من خلالها أن نجيب بشكل مرض على مثل هذه الأسئلة .

والفلسفة ليست محدودة بتحليل المبادىء الأساسية للسؤال العلمى ، فلكل من المجالات الرئيسية للمعرفة البشرية مبادؤها الخاصة المحتاجة للتوضيح والتبرير . فالتاريخ والرياضيات والدين والسياسة والأخلاق والفنون واللغات — تحدث بدورها ، فلسفة التاريخ وفلسفة الرياضيات وفلسفة الدين وفلسفة السياسة وفلسفة الأخلاق وفلسفة الفنون — وفلسفة اللغة وهكذا .

ولا شك أن النتائج المحققة بالفلسفة التحليلية تبرهن على أنها عامل أساسى لمن يرغبون أن يفكروا وبدقة حول أية دراسة فلسفية . وليست كل مجالات البحث الفلسفى ذات اهتمام متساو للفلاسفة التحليليين ، وهذا يرجع غالبا الى الاهتمامات الخاصة للذين قادوا التحليل الفلسفى فى أيامه الأولى ، فقد اهتم « مور » والفلاسفة المنطقيون الوضعيون بفلسفة العلم .

وفى هذا المجال قدمت الفلسفة التحليلية خدماتها الأولى ، ومع ذلك وفى العقدين الماضيين تحول الفلاسفة التحليليون بصورة متزايدة الى مجالات أخرى مثل فلسفة الدين وفلسفة الفنون وفلسفة التاريخ ، وكانت ذات فائدة كبيرة لمن يبحثون عن ترشيد الدراسات الأساسية فى هذه المجالات . وعلى الرغم من هذه التطورات بقيت فلسفة التربية مجالا لم يلمس بصورة فعلية من قبل الفلاسفة التحليليين فما سبب ذلك ؟ ..

لقد كان لفلسفة العلم وفلسفة الدين مكانا شرعيا فى مباحث الفلسفة التحليلية . فلماذا تركت فلسفة التربية ؟ .

الواقع أنه اذا اعتبرت فلسفة التربية مجالا صالحا لمباحث الفلسفة

التحليلية فان تعبير « تربية » فى هذا السياق يجب أن يشير الى مجال رئيسى من البحث .

ان الفلاسفة التحليليين لا يعتبرون التساؤل حول أهداف التربية مثلا غير مهم ، بل على العكس تماما يعتقدون أن هذا التساؤل هام جدا لدرجة أن الاجابة عليه يجب ألا تقتصر على الفلاسفة لأنه ليست لديهم تجربة خاصة تمكنهم من اعطاء اجابات أفضل من اجابات غيرهم . والفيلسوف بوصفه فيلسوفا قد لا يعرف عن أهداف التربية أكثر من أى انسان آخر .

وليس هناك خطأ فى أن يكون للفلاسفة رأى فى هذه المسائل ولكن هذه المسائل لا تشكل مجالا متميزا للبحث الذى تشكله الفلسفة حسب رأى الفلاسفة التحليليين .

وهكذا ، اذا كان لفلسفة التربية أن تكون جزءا شرعيا من الفلسفة التحليلية فمن الضرورى العودة الى السؤال الأصلى عن مجال البحث الذى يخص التربية .

والحقيقة أن مثل هذا المجال للبحث مطلوب . فنحن فى أشد الحاجة لتمحيص ونقد المبادىء الرئيسية للتربية وهو ما يؤدى بنا الى البحث فيما يشار اليه بالفلسفة التربوية . والفلسفة التحليلية للتربية لا تقترح مثل هذه الفلسفة التربوية بل تبحث لتكتشف طبيعة وعقلانية المبادىء الأساسية التى تكون أساس مثل هذه الفلسفة التربوية .

ان كل نظرية تربوية تحوى أحكاما أخلاقية وان بعض النظريات التربوية ترتكز على دعاوى دينية وهنا نتساءل : أين وجه الشبه — ان وجد — بين النظرية التربوية والنظرية العلمية ؟ كيف يمكن تبرير الأحكام الأخلاقية ؟ وماذا تعنى المبادىء الدينية ؟

قد يكون صحيحا أن كل فلسفة تربوية تشــمل أحكاما أخلاقية خاصة ولــكن ما لم تختلف هــذه الأحكام بطريقة كبيرة عن أحــكام أخــرى « كاختلاف الأحكام الجمالية عن الأحكام الأخلاقية » فان فلســفة التربية تصبح مجرد دراســة فلسفية . وتصبح مثل فلسفة الفيزياء وفلســفة الموسيقى وفلسفة التاريخ الأوروبى التى لا تبحث كمجالات منفصــلة بل تبحث تحت مجالات شاملة لفلســفة العلم وفلســفة الفنون وفلســفة التاريخ . ونظرا لأن التربية تركز على نقل المعرفة فان بعض الفلاســفة التحليليين ينظرون الى فلسفة التربية كفرع ثانوى لنظرية المعرفة .

ويمكننــا أن نلخص أهم مجــالات الاتفــاق بين هــذه المدارس التحليلية فى الســطور التالية :

تنظر هــذه الفلسفات الى الحقيقة على أنهــا تتكون مما يمــكن معرفتــه أى ما يمكن التحقيق منــه بالخبرة أو التجــربة . وعلى هــذا فان كل التساؤلات التى تخرج عن نطاق ما هو قابل للمعرفة تخرج أيضا عن نطاق الفلسفة لأن مجــرد التكهنات حــول مثل هــذه الأمــور غير القابلة للمعرفة عديم المعنى ومضيعة للوقت وهــذا يذكرنا بما ســبق أن ذكرناه عن البراجماسية .

والانســان فى نظرها جميعا يتميز عن غيره من ســائر المخلوقات لما يتمتع به من قدرة كبيرة على التعلم . وان درجة التعقيد التى يتســم بهــا هذا التعلم تبــدو من عبقــرية الانســان فى استخدام السلوك الرمــزى ســواء كــان ذلك فى اللغــة أو غــيرها من الوســائط . وهذا يذكرنا بقــول « كاسيرر » ان الانســان كائن رمــزى أو مستخدم للرمز » . ان اســتخدام اللغــة يخــدم الانســان فى كل ألوان التعبير ويستطيع بها أن يصل الى أفكار الآخرين وأن يصلوا هم الى معرفة أفكاره . ان اللغة ليست مجرد رموز صماء وانما هى رموز مليئة بالمعانى ولذلك فان اللغة تعنى الفكر وتعنى أيضــا المنطق . ويتميز الانســان الى جــانب استخدامه للرمز بميزة أخرى هى أنه يتمتع بالقدرة على التفكير النقدى

ومن ثم يستطيع أن يفكر فيما تحمله هذه الرموز من معان وأن يتفاعل معها تفاعلا نقديا .

ان التجريبية المنطقية والتى عرفت فيما بعد باسم الوضعية المنطقية تحاول ارساء قواعد لغة منطقية رمزية رياضية أكثر دقة من اللغات العادية . فبرتراند راسل مثلا يقترح مجموعة من الرموز الشبيهه برموز الجبر تمثل الكلمات والمفاهيم والقضايا التى عندما تستخدم بطريقة رياضية منتظمة تقدم حلولا غير متأثرة بأهواء التفضيل الشخصى .

وتهتم التحليلية اللغوية بالطرائق التى يمكن بها تمحيص معانى المفردات والمفاهيم المستخدمة بطريقة أكثر دقة . ومن ثم تساعد المربين على فهم المعنى الحقيقى لمفاهيم مثل الحاجة أو الاهتمام أو التكيف أو التوافق أو الدافعية أو التدريس أو التعليم وهكذا . وفى التحليلية اللغوية نجد أن اللغة والمنطق ليست مجرد أدوات للتفلسف بل هى أيضا المادة الخام والمحصلة الناتجة منها .

وبالنسبة لنظرية المعرفة يؤكد الفلاسفة التحليليون على أن الطريقة العلمية هى الطريقة التى يجب أن تأخذ بها الفلسفة . فالأشياء يمكن معرفتها من خلال الخبرة والتجربة فقط . فمن طريقها يمكن التحقق من صدق الحقيقة وفهمها . ان الاتجاه العلمى والانفتاح العقلى والموضوعية والتفكير النقدى كلها أمور ضرورية للتفكير السليم . وهذا يعنى أن التفكير هو بلا شك أهم وظيفة للانسان .

وبالنسبة للقيم ترى الفلسفة التحليلية أن كل القيم نسبية حسب حاجات كل فرد وحاجات البشرية . فالقيم الاجتماعية كالعدل والخير هى محصلة ونتائج للتفاعل الطبيعى بين الأفراد وتعاملهم معا . وعلى هذا فان الدولة أو الحكومة الديمقراطية بما توفره من تفاعل اجتماعى بين الأفراد تعتبر أحسن طريقة للنمو الفردى ومن ثم فهى أحسن صورة لنظام الحكم السياسى .

المضامين التربوية التحليليــة :

ان هــدف التربية فى نظر التحليلية هــو النمو العقلى والاجتماعى للفــرد •

وينبغى على المعلم أن يشجع التلميذ وأن ينمى لديه الاتجــاه العلمى والانفتاح العقلى والموضوعية وأن يُعَوِّدَهُ على عدم اصــدار أحكام أو اتخاذ قرارات قبل جمع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضــوع • وهذا ضرورى لمساعدة الفــرد على نمــو قدرته على اصــدار الأحكام الناضجة والتى يكون لها قيمة • ويجب أن تبنى العملية التربوية بصــفة عامة على خبرات المتعلم •

ان المدارس الفلسفية التحليلية بفرعيها المنطقى واللغــوى تؤثر فى التربية بطرق متعددة مباشرة وغير مباشرة • فمن خــلال تأثيرهما فى علم الاجتماع وعلم النفس وبخاصة فى مجــالات التعليم المبرمج والقيــاس التربوى يقدمان تأييدا ومساندة للمربين الذين يميلون الى قيــام نظرية علمية فى التربية تقــوم أساسا على الطرق المنطقية والتجريبية وتختبر فى ضوئها كما تقوم أيضا على استخدام لغة متطورة •

واذا كان للمربين دروس أخــرى يتعلمونها من التحليلية فعليهم أن يفكروا بوضوح وأن يتجنبوا الغموض وعليهم أن يتأكدا من أن المعــرفة التى يتوصلون اليها موضوعية ومجردة عن التحيز الشخصى والثقافى وقابلة للاختبار من جانب الآخرين • ويجب أن تكون معرفتهــم أيضا موضــع ثقة مؤيدة بالشواهد والأدلة الكافية • ويجب عليهــم استخدام مفاهيم ومصطلحات واضحة وبعيدة عن الشعارات والمجازات والتلاعب اللفظى • وأخــيرا وليس آخرا يجب عليهم تطبيق مبادىء الاحتمالية الاستقرائية فى اثبات الفروض والتعميمات والنظريات •

ويورد سميث وأينيس فى كتابهما « اللغة والمفاهيم فى التربية » الفوائد التالية من استخدام الفلسفة التحليلية فى التربية [1] .

١ — اكتشاف المعانى المهملة للمصطلحات والتعبيرات التربوية نتيجة استخدامها فى سياقات مختلفة .

٢ — الكشف عن التخبط فى التصورات وتعرية خيوط التفكير الناتجة عن الفشل فى فهم الطريقة التى تستخدم بها اللغة فى موقف معين .

٣ — استبعاد المشكلات والمسائل الزائفة التى توجد نتيجة التصورات المضطربة غير الواضحة ونتيجة غموض اللغة المستخدمة .

٤ — اكتشاف أبعاد المصطلحات التربوية والتوصل الى فهم أوضح للعلاقة بين الفكر واللغة والواقع ومن ثم نستطيع أن نوسع الأساس الذى نبنى عليه معتقداتنا عن الواقع وقيمنا التى نؤمن بها .

٥ — تعرية التناقضات المنطقية التى لا نشعر بها والتى تنتج من التسيب فى استخدام اللغة .

---

(1) Smith. B. and Ennis, R. : Language and Concepts in Education, Rand Mcnally & Co. Chicago 1961 pp. IV, V.

الاســلام والتربيــة : (١)

مقدمــــة :

يتميز الاسلام بموقفــه الفريد بين ســائر الديانات ســواء كانت سماوية أو وضعية ومفهوم التربية الاسلامية أشمل من أى مفهوم آخــر فى الثقافات غير الاسلامية كما يتضح من عرضنا .

فللعلم والتعليم والمعرفة مكانة فى الاســلام لا تضاهيها أى مكانة أخرى فى أى دين آخر . والانسانية الحقة تتجلى بأبرز معانيها فى التربية الاسلامية والتوازن والاعتدال والتوسط سمة رئيسية للاسلام لا نجد لها مثيلا آخر فى الديانات القديمة أو المذاهب الحديثة .

ويمكننا بصفة عامة أن نقول بأن الاســلام يجمع بين الفكر المثــالى والواقعى والانسانى فى اتزان يجعل من الفكر الاســلامى طابعا خاصــا متميزا كما سيتضح من عرضنا فى السطور التالية :

الاسلام والكون : (مدخل انطولوجى)

يقرر الاسلام أن الكون بما فيه محدث من عــدم وأنه من صــنع الله عز وجل .. وقد أبدع الله فى صنع هذا الــكون الذى يســير وفق نظام لا يخطىء يدل على عظمة الخالق وقد خلق هذا الكون لحكمة الهيــة ربانية ولــم يخلق عبثــا ولا لهــوا . « وما خلقنا الســموات والأرض وما بينهما لاعبين . وما خلقناهما الا بالحق ولكن أكثرهم لا يعلمون » .

وقد خلق الله كل مظاهر الحيــاة فى هذا الكون وما فيه من ثروات طبيعية وأجناس من الطير والحيوان والنبات « خلق السموات بغــير عمد

---

(١) يمكن الرجوع لمزيد من التفصيل الى كتابنا : التربية الاسلامية اصولها وتطورها فى البلاد العربية — عالم الكتب — ١٩٨٢ .

ترونها وألقى فى الأرض رواسى أن تميـد بكم وبث فيها من كل دابـة وأنزلنا من السماء ماء فأنبتنا فيهـا من كل زوج كريم » . ومكن اللـه للانسان باعتباره خليفـة الله على الأرض من السيادة على هـذا الكون بما حباه الله من تفضيل على كثير من خلقه وبما وهبـه من عقل وتفكير .. وهداه الله الى تسخير ما فى هذا الكون من مخلوقات وقوى طبيعيـة وثروات فى باطن الأرض وجـوف المياه من أجـل راحة الانسان وسعادته « فلينظر الانسان الى طعامه أنا صببنا المـاء صبا .. ثم شققنا الأرض شقا .. فأنبتنا فيهـا حبا وعنبا وقضبا وزيتونا ونخـلا وحـدائق غلبا وفاكهة وأبا متاعا لكم » ، « وأنزلنا الحديد فيـه بأس شـديد ومنافـع الناس » ، « والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنهـا تأكلون » . وقد زود الله الانســان بكل الامكانيات التى تمكنه من استغلال ثروات الكون لمنفعته وتقدمه ورقيه . ودعاه الى عبادة خالق هذا الكون ومبدعه .. وهو اله واحد منزه عن كل الصفات المادية والبشرية غـير محـدود بالزمان والمكان ، لا تدركه الأبصار سرمدى لا يتغير .. لا شريك له ولا مثيل .. لم يلد ولم يولد ، واحد أحد ، فـرد صمد ، فعـال لما يريد بحكمته وعلمه سبحانه وتعالى وله المثل الأعلى فى الحـق والخـير والجمال ، يقـول تعالى : « لو كان فيهما آلهة غير الله لفسدتا فسبحان الله رب العـرش عما يصفون » ، ونظرا لأن عقل الانسان وتفكيره مهما تقـدم وتطـور قاصر عن ادراك حقيقة هذه الصفات الالهية فان الاســلام يدعـونا الى الابتعاد عن التفكير فى ذات الله حتى لا نضـل ووجهنـا الى التفكير فى خلق الله وما أبدعه فى هذا الكون الذى يدل على عظمته . قال تعـالى : « سبحانه الذى خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفســهم ومما لا يعلمون . وآية لهم الليل نســلخ منه النهـار فاذا هم مظلمـون . والشمس تجرى لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم . والقمر قـدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم . لا الشمس ينبغى لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهـار وكل فى فلك يسبحون » .

ويقرر القرآن بالنسبة للكون أيضا أنه لم يخلق عبثا ، قال تعالى : « وما خلقنا السماوات والأرض وما بينهما لاعبين » . كما أن هذا العالم بكل مظاهره ليس جامدا ثابتا بل هو قابل للتغير والتبدل والزيادة والنمو ، قال تعالى : « يزيد فى الخلق ما يشاء » . وقال تعالى : « قل سيروا فى الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشىء النشأة الأخيرة ان الله على كل شىء قدير » . وهذا الكون ملىء بالحياة والحركة ، قال تعالى « يقلب الله الليل والنهار ان فى ذلك لعبرة لأولى الأبصار » وقال تعالى : « ألم تر الى ربك كيف مد الظل ولو شاء لجعله ساكنا ثم جعلنا الشمس عليه دليلا » . ولقد زين الله لنا السماء الدنيا . قال تعالى : « وزينا السماء الدنيا بمصابيح » ، وقال تعالى : « ولقد جعلنا فى السماء بروجا وزيناها للناظرين » .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بنظرة الاسلام الى هذا الكون الذى نعيش فيه . ففى حين يلعن العهد القديم الأرض باعتبارها مستقرا للعصاة لأن آدم هبط اليها بعد أن عصى ربه نجد القرآن الكريم يجعل الأرض مستقرا طيبا ومتاعا للانسان وينبغى أن يشكر الله عليه . قال تعالى : « ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشكرون » [1] وقال تعالى : « ولكن فيها متاع ومستقر الى حين » « وورد عن النبى (ص) قوله : ادنيا متاع وخير متاع الدنيا النساء » ، بل ان الله كما خلق لنا جنة فى الآخرة خلق لنا جنات على الأرض . قال تعالى : « وهو الذى أنشأ جنات معروشات وغير معروشات » . وقال تعالى : « وفى الأرض قطع متجاورات وجنات من أعناب وعيون » ، وقال تعالى : « ونزلنا من السماء ماء مباركا فأنبتنا به جنات وحب الحصيد » .

---

(١) انظر : محمد اقبال : تجديد الفكر الدينى فى الاسلام . ترجمة عباس محمود لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة . ١٩٦٨ ص ٩٨ .

فالدنيا فى نظر الاسلام ليست دار معاناة وشقاء ، وانمـا هى دار استمتاع فى حدود ما أمر الله . قال تعالى : « قل من حرم زينة الله التى أخرج لعبادة والطيبات من الرزق » ، وأمرنا ديننا بأن نتزين ، قال تعـالى « يابنى آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد » .

بيد أن الاسلام وقد جعل حياة الانسان على الأرض لتحقيق الرسالة التى استخلف من أجلها فى الأرض قد امتد بحياة الانســان لتشمل حياة أخرى أبدية فى الآخـرة .

وتتضمن حياته على الأرض اعداده أيضا لحيـاة سعيدة أبدية فى الآخـرة يجد فيها كل النعيم وما لم يخطـر على قلب بشر . قال تعالى « مثل الجنة التى وعد المتقون فيهـا أنهار من ماء غير آسن وأنهـار من لبن لم يتغير طعمه وأنهـار من خمـر لذة للشاربين وأنهـار من عسـل مصفى ولهم فيها من كل الثمرات ومغفرة من ربهم » .

ان على المسـلم ألا يذم الدنيا . وقد ذم رجـل الدنيـا عند على ابن أبى طـالب رضى اللـه عنـه فقـال عـلى : الدنيـا دار صـدق لمن صدقها ودار نجـاة لمن فهم عنهـا ودار غنى لمـن تزود منهـا ومهبط وحى الله ومصلى ملائكته ومسجد أنبيائه ومتجر أوليائه ربحـوا فيهـا الرحمة واكتسبوا فيها الجنة » .

ويحكى عن أمـير المؤمنين على بن أبى طالب أن الربيـع بن زيـاد الحارثى شكا اليـه عاصم بن زياد لأنه لبس العباءة وترك الملاءة وغـم أهله وأحزن ولده . فأرسل على رضى الله عنه فى طلب عاصـم فلما جـاء عبس فى وجهه وقال :

ويلك يا عاصم أترى الله أباح لك اللذات وهو يكره أخـذك منهـا ؟ لأنت أهـون على الله من ذلك ... أو ما سمعته يقـول ... « ومن كل تأكلون لحما طريا وتستخرجون حليـة تلبسـونها » . والله ان ابتـذال نعم الله بالفعال أحب اليـه من ابتذالها بالمقال . وقد سمعته عز وجـل

يقول : وأما بنعمة ربك فحدث » وان الله عز وجل خاطب المؤمنين بما خاطب به المرسلين فقال : « يا أيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم » .

وعلى الرغم من ذلك نجد فى التراث الاسلامى نصوصا كثيرة تذم الدنيا يجب ألا تؤخذ على ظاهرها . منها ما يورده الخوارزمى « بأنها رأس الفتن وشجرة المحن وأم الخبائث مستندا الى قول الرسول (ص) » « حب الدنيا رأس كل خطيئة » . والغريب أن الخوارزمى يورد قصة عن المسيح عليه السلام رغم ما بين الاسلام والمسيحية من فرق جوهرى فى النظرة الى الدنيا . وفى هذه القصة يقول :

« كان نبى الله عيسى عليه الصلاة والسلام تمنى أن يرى صورتها (أى الدنيا) وخلقتها حتى كان يوما فى ساحل البحر فرأى شخصا على صورة عجوز شمطاء شوهاء محدودبة الظهر منحنية الكتف احدى يديها ملطخة بالدم . والأخرى مختضبة بالحناء وأنيابها كأنياب الفيل وعليها ثياب معصفرة . وقد عطرت نفسها وعليها برقع قد سترت وجهها به . فتعجب عيسى من ذلك فقالت : من أنت ؟ قالت أنا الدنيا التى كنت تسأل من الله عز وجل أن ترانى . فقال عيسى عليه السلام ما الذى حدب ظهرك ؟ قالت : كر الأيام والليالى فقال : ما هذا الثوب المزعفر ؟ قالت : حتى يغترّ بى الأعداء ويقبلوا على فلو رأوا باطنى ما التفتوا الى . فقال : ما هذا البرقع والنقاب ؟ قالت : حتى لا ترى عينى فلو أن أحدا رأى صورتى لما نظر الى . فقال : لم خضبت هذا الكف ؟ قالت : أخطب زوجا قال : ما هذا الكف الملطخ بالدم ؟ قالت : قتلت البارحة زوجا . فقال : هل لزوجك المقتول قود . قالت : لا ولقد قتلت مثله ألفا وما باليت بذلك ولا أبالى وسأقتل هذا ولا أبالى » .

ومثل هذه النصوص يجب ألا تؤخذ على علاتها وتفهم فى ضوء النظرة الكلية الشاملة للاسلام والتى سبق أن عرضنا لها فى أول الكلام .

لن التربية الاسلامية فى ضوء ما عرضنا له تربية تقــوم على توازن أعداد الفرد للدارين معا : الدنيا والآخرة ، وقد ورد ذكر كلمة الدنيــا والآخرة فى القرآن الكريم مرات متساوية بلغت ١١٥ مرة لكل منها (١) .

وهــذا يعنى بالنســبة للعملية التربوية والمنهج المدرسى أن نعنى بتزويد التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التى تحكمه بترتيب وانسجام هو من صنع الخالق عز وجل . فالله سبحانه وتعــالى خلقنــا نتحمل المسئولية وأعطانا ضميرا وارادة حــرة ولكنه أيضــا أقام الدين وتعاليمه كقوة تربوية عليا توجهنا ترشدنا فاذا كنا عقــلاء سوف نتقبل توجيهها ونسير على هديها . وعلى الانسان أيضا أن يؤمن بالقــدرة خيره وشره فذلك من تمــام ايمانه من ناحية واعترافا منه بحكمة الخالق عــز وجل التى قد يعز على الانسان أن يحيط بهــا . وينبغى أيضــا أن يربى الانسان على الايجابيــة لا السلبية فاذا كانت الصحة والمرض من عنــد الله فان هذا لا يعنى عدم سعى الانســان للطبيب لعلاجه اذا مرض فان الله خلق الداء وخلق الدواء وطالب عباده بأن يتطببوا . كمــا يجب ألا يربى المســلم على أن يكون متواكلا سلبى الارادة وانما يجب أن يعــرف أن له دورا يقوم به ومسئولية يجب أن يتحملها وأنه فى ضــوء معرفتــه لقــوانين الكون والطبيعة قادر على تسخير ما فيهــا لتحقيق رفاهيتــه وسعادته ، يضاف الى ذلك أن تدريس العلوم المختلفة يجب أن يستهدف تعميق الايمان بالله فى نفوس الشباب من خــلال فهمهم لقوانين الــكون ونظامه المحــكم وما فيه من جمال بهــاء ويدل على عظمة الخالق عز وجل وتناهى قدرته وسلطانه . كما ينبغى أن تمكن الانســان باعتباره خليفــة الله على الأرض من استغلال موارد هذا الــكون وثرواته وانمائه من أجل استمرار حيــاته وتقديمها كمــا يجب أن تلتزم العلوم المختلفــة بالقيم

---

(١) انظر المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم .

والمبادىء الاسلامية التى يقوم عليهـا المجتمع الاســلامى فى جوانبـه المختلفـة .

الاســلام والطبيعة الانسانية :

ينظر الاسلام الى الانســان على أنه من صنع الخــالق عز وجـل وانه قد صوره فى أحسن صورة ، « ولقد خلقنا الانســان فى أحســن تقويم » ، وانه فضله وكرمه على كثير من خلقه وجعل الملائكة تسـجد له تعظيما وتكريما ، كما استخلفه على الأرض .

والانسان كما صوره القــرآن مخلوق من مادة من طـين ومن روح سر الالــه الأعظم . « اذ قال ربك للملائكة انى خالق بشرا من طين فاذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » .

وبعبارة أخرى فان الانسان يتكون من جســد وروح وانطــلاقا من الفهم الحقيقى لروح الاسلام التى تقوم على مبــدأ التوسط كمــا أشرنا فان طبيعة الانســان فى كل أبعادها تقوم على هذا المبــدأ الرئيسى . فشخصية الانســان هى وسط بين الروح والجسد ، فالاسلام لا ينظــر الى طبيعة الانســان نظرة ثنائية تنفصل فيها الروح عن الجســد بل ينظر الاســلام اليهما نظرة عضــوية متكاملة ويعتبر أن كلا منهمــا ضرورى للآخر ولكل منهما حقــه على صاحبــه بل ان الجســد هو مطية الروح وأداتهــا ووسيلتها فى تأديــة الواجبات الدينية كمــا أسلفنا . وطبيعة الانســان وسط بين الخير والشر فالانسان يولد على الفطرة ، قال صلى الله عليه وسلم : « ما من مولود يولــد الا على الفطرة فأبواه يمجســانه أو يهودانه أو ينصرانه » . والانســان كما يقــول علماء المسـلمين ذو طبيعة محايدة فهو قابل للخير والشر معا فان عود الخــير وعلمه نشــأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة وان عود الشر واهمل شقى وهلك .

وطبيعة الانسان أيضا وســط بين الجبر والاختيار فالانســان حر

الارادة ومسئول عن تصرفاته فى الأمور التى يترك له فيهـا الاختيـار ٠ لكن هذه الحرية تتلاشى فى الأمـور التى أمره بها الشرع أو نهاها عنـه فالحـلال بين والحرام بين وبينهما أمور متشابهات ٠

كما أن حرية الانسان محكومة بمدى قدراته وطاقاته وامكانيـاته ، فمهما وصلت قدرته فهـو ضعيف وقد وصف القرآن الانسـان بالضعف فى أكثر من موضع بل واعترف الاسلام بضعف الطبيعة الانسانية ٠

والانسان يختلف عن أخيـه الانسـان ، فكما أن بصمة الانسـان تختلف عن بصمة أى انسان آخر فكذلك شخصيته تختلف عن أى انسـان آخر أى أن شخصية الانسـان متفردة ويجب أن تعمـل التربيـة على مواجهـة مطالب هذه الجوانب الفردية للشخصية الانسـانية وأن تنمى الجوانب الايجابية فيها ٠ كمـا يجب أن تكون التربية مراعية لطبيعـة الفروق بين الأفراد فى مداركهم وميولهم وقدراتهم ٠ والصفة العقـلانية هى أعلى صفة فى الانسـان وقد قدرها القرآن فى كثير من مواضعه ٠

والطبيعة الانسانية فى نظر الاسلام ذات طبيعة جسمية بيولوجيـة عقلية نفسية ويجب أن تعمل التربية عـلى تحقيق مطالب النمـو لهـذه الجوانب المختلفـة ويجب أن يهتم منهج التربية الاسلامية بكل الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية للشخصية الانسانية ٠ والاسـلام يسـتغل الميل الفطرى لدى الانسـان فى معرفة ما يجهله واشباع حب الاستطلاع لديه كنزعات طبيعية فى تكوينه النفسى ٠

الاسـلام يعترف بضعف الانسان :

الانسان خطأ منذ أول الخلق ٠ وقد أخطأ آدم وتحمل مسئولية خطئة بخـروجه من الجنة ولكنه ندم وتاب الى ربـه فغفر لـه ٠ وعلى عكس المسيحية التى ترى أن خطيئة آدم تنسـحب على أبنائه من بعـده فان الاسـلام يرى أن خطيئة آدم مقصورة عليه وقد غفر له ربه قال تعالى : « ولا تزر وازرة وزر أخـرى » ٠

وقد اعترفت التربية الاسلامية بمواضع الضعف فى الطبيعة البشرية كما أشرنا من قبل ومنها الخطأ والنسيان ، ولا يحاسب المسلمون على الأعمال التى يمليها عليهم هذا الضعف • وقد ورد عن النبى قوله : « رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه » • والاسلام يخفف عن المسلم فى حالة ضعفه قال تعالى : الآن علم أن فيكم ضعفا فخفف الله عنكم » ، « ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها » •

واعترف الاسلام بجوانب أخرى من ضعف النفس الانسانية « لقد خلقنا الانسان ونعلم ما توسوس به نفسه » وهذه النفس اذا ضعفت قد تدفع الانسان الى الشر ، « ان النفس لأمارة بالسوء الا ما رحم ربى » •

كما وصف القرآن الانسان بكثير من الصفات التى تدل على ضعفه قال تعالى : « وخلق الانسان ضعيفا » ، كما وصفه بالهلع والجزع اذا مسه الشر ، « ان الانسان خلق هلوعا اذا مسه الشر جزوعا » ، ووصفه بالطغيان اذا غنى ، « كلا ان الانسان ليطغى أن رآه استغنى » •

وهذا يعنى بالنسبة للتربية الاسلامية أن يهتم المعلم بأن يبرز لتلاميذه أن قدرة الانسان محدودة مهما تقدم ومهما بلغ من العلم وأنه مهما بلغ من القوة لا يخلو من نقاط ضعف • ولهذا ينبغى أن يعرف الانسان حدوده وألا يتكبر وأن يكون متواضعا وأن يصبر عى المكاره كما يجب أن يتذكر نعمة الله عليه ويشكره فى اليسر والرخاء •

ان الايمان بالله عامل هام فى التغلب على الضعف الانسانى ومواجهة أزمات الحياة اليومية • بل ان هذا الايمان يساعد الانسان على التغلب على أزماته النفسية والاجتماعية • كما يساعده على أن يحيا حياة آمنة راضية مستقرة • وقد يكون من الطريف أن نشير الى أن بعض شركات التأمين فى الدول الغربية قد أدركت أهمية هذا العامل فى حياة الانسان ولذلك اشترطت بعضها أن يتوفر شرط الايمان فى الفرد الذى يريد أن يستمتع بميزة خصم

نسبة مئوية (حوالى ١٥ ٪) من قسط التأمين . ألا يبشر ذلك باعادة بعث عصر جديد للايمان ؟ .

المعرفة فى الاسلام (مدخل ابستمولوجى) :

شغل المسلمون بالحديث عن طبيعة المعرفة فى الاسلام وتكلموا عن خصائصها وقد انقسموا ازاءها الى رأيين :

أحدهما يرى أن المعرفة توقيفية أى أنها توقيف من الله على عبده ويستدلون على ذلك بقوله سبحانه وتعالى « وعلم آدم الأسماء كلها » فاذا كان آدم أبا البشر والله سبحانه وتعالى علمه الأسماء كلها فهو قد علمها لذريته من بعده . « قالوا سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم » . كما أن النظرة التوقيفية ترى أن هذا الكون بكل ما فيه يعمل وفق قوانين ثابتة ويسير على نظام محكم . وعلى هذا فان ما يتوصل اليه الانسان من معرفة تتعلق بهذا الكون وقوانينه ونظمه لا يعتبر شيئا جديدا لأن هذه القوانين والنظم موجودة بالفعل . ومهمة الانسان هى فى التوصل اليها والكشف عنها . وقد زود الله الانسان بالعقل والحس والامكانيات والوسائل التى تمكنه من هذه المعرفة . وهذه النظرة الى المعرفة تتشابه مع نظرة الفلسفة الواقعية . لكن ليست كل أنواع المعرفة توقيفية فهناك أنواع أخرى من المعرفة يتوصل اليها الانسان من خلال تفاعله الاجتماعى وتقدمه الحضارى وما يتعلق بذلك من الأنظمة الاجتماعية وأنواع السلوك والقيم الاجتماعية وغيرها .

والرأى الثانى يرى أن المعرفة مكتسبة وهو رأى يستند الى أسانيد من القرآن الكريم منها قوله تعالى : « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » . فهذا النوع من المعرفة يكتسبه الانسان ويتعلمه من خلال الامكانات والقدرات التى زوده بها خالقه ومبدعه .

ويمكن أن ينظر الى المعرفة التوقيفية بعد ما يتوصل اليها الانسان على أنها مكتسبة وبهذا نقرب بين النظريتين •

كما شغل الفلاسفة والعلماء المسلمين بالحديث عن المعرفة وأنواعها ومصادرها • وهناك تصنيفات مختلفة لأنماط المعرفة فى الاسلام من أشهرها التصنيف الذى يحددها تحت أربعة عناوين هى : النقل والعقل والحواس والتقليد • ولكننا هنا نعرض تصنيفا آخر • ويمكن القول بأن أهم أنماط المعرفة التى تقوم عليها التربية فى الأسلام هى :

١ — المعرفة اللدنية :

سبق أن أشرنا الى أن المعرفة اللدنية أو الربانية هى المعرفة التى يكشفها الله للانسان ، قال تعالى : « وقد آتيناك من لدنا ذكرا » • وقال عز وجل « فوجد عبدا من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلمناه من لدنا علما » • والله عز وجل فى معرفته غير المحدودة يلهم بعض الناس المختارين ويوحى لهم بتعاليمه ليحملوها الى الناس وتكون متاحة أمام جميع الجنس البشرى •••• وهذه المعرفة بالنسبة للمسلمين توجد فى القرآن الكريم والسنة ويتقبلها الشخص على أساس الايمان ويعمل على دعمها كلما أمكن ذلك بالعقل والخبرة والمسلم الصحيح هو الذى يتقبل ما جاء من عند الله على لسان نبيه الكريم على أنه الحق الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه •

فالقرآن أو الكتاب هو كلام الله تعالى ، المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم ، بلسان عربى مبين ، تبيانا لما به صلاح الناس فى دنياهم وأخراهم • وهو مصدر لا ينضب نستمد منه المعرفة اللدنية أو الربانية •

وهو حجة واجبة العمل بما ورد فيه من أحكام ، وهو قانون واجب الاتباع والرجوع اليه ، ومصدر التشريع وأحكامه ومنبع هداية وارشاد • والدليل على ذلك انه من عند الله وقد احتوى على الأمر الصريح بوجوب

اتباعه ، والعمل بما تضمنه من الأحكام . قال تعالى : « انا أنزلنا اليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله » .

ويمكن أن نستمد المعرفة من القرآن فيما يتعلق بالأمور الآتية :

١ — العقائد التى يجب التصديق بها كالايمان بالله وملائكته ورسله واليوم الآخر ، وهو الحد الفاصل بين الايمان والكفر .

٢ — الدعوة الى الأخلاق الفاضلة التى تهذب النفوس وتصلح من شأن الفرد والجماعة .

٣ — الارشاد وطلب النظر والتدبير فى ملكوت السموات والأرض ، وما خلق الله فيهما .

٤ — قصص الأولين أفرادا وجماعات .

٥ — الأحكام العملية ، فقد وضعها أو وضع أصولها وكلفنا اتباعها وما ينظم علاقة البشر بربهم — وعلاقتهم مع بعضهم .

أما بالنسبة للسنة فهى فى اللغة الطريقة ، فاذا أضيفت الى الرسول صلى الله عليه وسلم لفظا أو دلالة كان المراد ما أثر عنه من قول أو فعل أو تقرير .

والسنة هى المصدر الثانى من مصادر التشريع الاسلامى وهى مكملة له وهى تنقسم الى قسمين :

— السنه المتواترة : وهى ما رواها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم جمع عن جمع يستحيل عادة تواطؤهم على الكذب وذلك من أول السند الى منتهاه .

— السنة غير المتواترة : وتسمى السنة الآحادية عند غير الحنفية وهى التى لم تتواتر فى جميع العصور الثلاثة .

وقد أثبت المحققون من العلماء كثيرا من الأحكام التشريعية بالسنة القولية والعملية واعتبروها حجة .. وأصلا من أصول التشريع ، ومصدرا من المصادر الشرعية . والدليل قوله تعالى : « وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا » .

٢ ـ المعرفة الوثقى :

المعرفة الوثقى هى المعرفة التى تصدر عن كبار العلماء والمختصين وتشمل المعرفة الموجودة بدوائر المعارف الاسلامية كما تشمل الفتوى الكبار المشهورة وكذا أمهات الكتب الاسلامية مثل الرسائل العلمية والمطبوعات المتخصصة التى اضطلع بها أناس متمكنون معترف بهم كلهما أمثلة للمعرفة الوثقى . ومنها أيضا فتوى الصحابة .. فالصحابة شاهدوا النبى وتلقوا عنه الرسالة وهم الذين سمعوا منه بيان الشريعة ولذلك قرر جمهور الفقهاء أن أقوالهم حجة بين النصوص . ونحن فى التعليم المدرسى نقبل دون مناقشة صيغا لحل بعض المسائل الرياضية مثلا أو نستظهر بعض القوانين أو المعادلات أو الصيغ والقوائم شخصيا ، ولكننا نفضل تقبلها بقصد الاقتصاد فى الوقت والجهد . وفى نهاية الأمر تحظى بالاحترام فى أنظار الثقات فى العلم لمدة طويلة . وكثير من معرفتنا الواقعية يقوم على الثقة ، وكثير منها سجل للمنجزات والخبرات والوقائع التى اكتسبت هذه الثقة وأصبح لها قيمة كافية لتخليدها والاحتفاظ بها .

وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة الوثقى فبعضها قد يندرج تحت « النقل » وبعضها قد يندرج تحت التقليد ولكننا نصنفها هنا تصنيفا آخر .

٣ ـ النقل عن السلف :

وهو ما يمثل مسلك الخبر الصادق الذى يفيد العلم والمعرفة .. وهناك أخبار مقطوع بصدقها مثل أخبار القرآن الكريم والرسل والأنبياء

ومن هم فى مرتبتهم ، وهنـاك الأخبـار التى يرجح صدقها واشـترط الاسلام لقبولها بالنسبة للأخبار العادية من علمية وتاريخية وغيرها أن يتوفـر فى صاحبها ثلاثة شروط الى جانب كونه مسـلما : العدالة ، وهى ألا يكون قد عهد عهد عليه كذب أو معصية •• والأهليـة الفكرية والعقلية لنقل الأخبار دون تعرض لنسيان أو اضطراب •• وأخيرا اتصال الراوى بمصدر الخبر أو بمن رواه •

ويعتبر النقل عن السلف مصدرا من مصادر المعرفة فى الاسـلام •• وهو يمثل خلاصة تجارب أسلافنا الصالحين وخبرتهم ويهمنا أن نعـرف ما قاله هؤلاء السلف حتى ننسج على منوالهم ونواصـل حياتنا من حيث انتهوا اليه ، ولهذا يجب أن نهتم بتراثنا الأصيل وأن نخلصه من الشوائب ونقدمه لشبابنا ونشئنا فى صورة مقبولة تحببهم فيه •

٤ ــ التقليـد :

عقـد ابن عبد البر النمرى القرطبى المتوفى سـنة ٤٦٣ هـ فصـلا فى كتابه جامع بيـان العلم وفضله عن : « فساد التقليد ونفيـه والفرق بين التقليد والاتباع [١] • وقد أورد قول ابى عبد اللـه بن خويز منـداد البصرى المالكى ان التقليد معناه فى الشرع الرجـوع الى قول لا حجـة لقائله عليـه وذلك ممنوع منـه فى الشريعة • والاتبـاع ما ثبت عليـه حجة •••• والتقليد فى دين الله غير صحيح ••• والاتباع فى الدين ممنوع والتقليد ممنـوع [٢] قال تعـالى « الذين يستمعون القـول فيتبعـون أحسـنه » • —

ويقـول ابن عبد البر ان العلماء لـم تختلف فى أن العامة عليهـا

---

(١) ابن عبد البر النمرى القرطبى : جامع بيان العلم وفضله ص ١٣٣
(٢) المرجع السابق ص ١٤٣ •

تقليد علمائها وأنهم المرادون بقــول الله تعــالى « فاسألوا أهل الذكــر ان كنتم لا تعلمون » •

ويقصد بالتقليد فى معنى من المعانى المعــرفة التى تؤخذ عن رجــال يطمأن عليهم ويوثق فى علمهم وهو ما صنفناه تحت المعرفة الوثقى • ولكن التقليد الذى نقصده هنا هو الاقتداء تمشيا مع قوله تعالى « لقــد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة » وقد ضرب لنا الرسول (ص) مثلا عندما قال لأصحابه « صلوا كما رأيتمونى أصلى » والتقليد بهذا المعنى مصــدر من مصادر المعرفة بيد أن ما يعنيه الاسلام هو التقليــد الواعى الحكيم الذى يتحقق به منفعة محققه للانسان • أما التقليد الأعمى فهو مكروه فى الاسلام لما يترتب عليه من عدم تمييز بين الخير والشر والحق والباطل والصالح والطالح ، والانسان قد يتوصل الى أشياء مفيدة ونافعه نتيجــة اجتهاداته الشخصية وتقليده فى هذه الحالة مفيد ، وكذلك يصبح تقليــد القدوة الصالحة مسلكا مرغوبا فى الاسلام حث عليه كمنهج سليم للتربيــة وضرب له مثل الجليس الصالح والجليس الســوء كبائع المســك ونافخ الكير • ومن الأمور العادية المعروفة أن الصغير يقلد الكبير والابن يقــلد أباه والبنت تقلد أمهــا والتلميذ يقلد معلمه • والتقليد مهم اذن فى التربية الخلقية وفى تزكية السلوك الرشيد • والتقاليد تترسخ بالتقليد وهى نقطة هامة ينبغى أن تولى التربية اهتمامها بها وأن تكون المدرسة نموذجا يقتدى للتقاليد الاسلامية السليمة •

٥ ــ المعــرفة العقليــة :

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل • والتأمل الفكرى من مسالك اكتســاب المعارف والعلوم وما يرتبط بذلك من تحليــل وتركيب وقياس

واستنتاج وربط • والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التى تحث المسلمين على استخدام عقولهم وتفكيرهم فى الاختيار والتمييز والمفاضلة وتحث المسلمين أيضا على تحكيم العقل فى الأمور التى لم يرد فيهـا نص دينى صريح • ولقد ارتقى الله بالانسان بأن جعل له عقـلا يميز به وهـو مطالب بأن يستخدم هذه النعمة التى أنعم الله بها عليه • والعقل مصدر هام للمعرفة التى منها نستمد أحكاما يتسق بعضها مع بعض • فمثلا نجـد أن الحقائق المنطقية والرياضية هى أنواع من المعرفة التى تحتكم الى العقل • خذ مثلا القضية القائلة بأن القولين المتناقضين لا يمكن أن يكونا صادقين فى نفس الوقت ، أو القضية القائلة بأن الخطين المتـوازيين لا يلتقيان • فهاتان القضيتان مستقلتان عن الأمثلة الواقعية وغير مستمدتين من الحـواس • انهما صحيحتان بغض النظر عن خبرتنا بهمـا • وهكذا يكون العقـل هو العامل الهام فى المعرفة التى تقـوم على الحقـائق المجـردة والانطباعات المنفصلة • بيد أن الفكر وهو وظيفة للعقل يقوم بتفسـير وتنظيم هـذه الأجـزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن نطلق عليه اسم المعـرفة الثابتة ذات القيمـة •

ان المعرفة عند ابن سينا تنقسم الى ثلاثة أنواع : معـرفة بالفطرة ، ومعرفة بالفكرة ، ومعرفة بالحدس ، فأما المعـرفة بالفطرة فهى معـرفة المبادىء الأولى كقولنا « ان الواحد نصف الاثنين • وأما المعـرفة بالفكرة فهى معرفة مكتسبة وتكون أكبر من مجهود النوع الأول ولا يدركها الا من وصل الى مرتبة العقل المستفاد • وهنالك نوع ثالث من المعرفة بالحدس •• فمن الناس من لا يحتاج فى أن يتصل بالعقل الفعـال الى كبير عنـاء والى تخريج وتعليم ، بل تراه كأنه يعـرف كل شىء بنفسه حدسـا بلا قياس وبلا معلم كأن فيه روحا قدسية • وهـذا الاستعداد الحدسى ليس على درجة واحدة فى جميع الناس وانما هو متفاوت تفاوتا لا ينحصر فى حد •

على أن المعرفة المستفادة من خـلال العقـل لها حـدود هامة • فهى تنحـو الى أن تـكون مجردة • ذلك أنها تتناول عالم العـلاقات

والمعانى ولا تقدم سوى فهم محدود لعالم الأشياء • ونظـرا لأن حياتنا متصلة اتصالا وثيقا بالعالم الفيزيائى المـادى ، فاننا بحاجة الى عـون من الأنماط الأخرى من المعرفة • وأكثر من هذا فان عملياتنا العقلية قـد تكون متأثرة بالتحيزات والاهتمامات والميول التى تمنع العقل فى الغالب من أن يكون موضوعيا •

كما أن المعرفة المستمدة من العقل قد يصعب الاتفـاق عليهـا فى حين أن المعرفة المستمدة من الحواس يسهل الاتفـاق عليها •

والواقع أن العقل المجرد يستخدم فى الوقت الحاضر فى نطـاق أقل مما كان عليه الحـال فى العصور القديمة للفلسفة عندما اعتقـد الانسان أن العقل وحده هو المهيمن • ومع هذا فما يزال هو الفيصل والقاضى فى المعرفة اذا ما أريد للمعرفة أن تكون عقلانية • هنا يجـد العقل البشرى نفســه فى وضــع صعب بلا ريب ، لأنــه يجب أن يحـكم على نفســه بالفعل • وقد حث الاســلام على استخدام العقــل والتفكير وجعلهـا أساسا للمسلم الحـق الذى يتقى الله حق تقـاه « قال تعالى : كـذلك يبين الله لـكم آياته لعلكم تعقلون » • وقد جعـل الاسـلام العقـل أساس التكليف وأسقط التكليف عمن ذهب عقله أو أصابه الخبـل ومن لا يعقل فهو من شر الدواب « قال تعالى : ان شر الدواب عند الله الصم البكم العمى الذين لا يعقلون » •

ويعتبر الاجتهاد نمطا من أنماط المعرفة ومصدرا من مصـادرها فى التربية الاسلامية وقد كان الاجتهاد دائما دليـلا على تقـدم المسلمين ورقيهم لأنه يساعدهم على تطويع أمـور دينهم لدنياهم على اختـلاف أحوالها على مر السنين • ويرتبط الاجتهاد بالعقل والقياس كما أنه يرتبط بالمعرفة الوثقى التى سبق أن عرضنا لها •

ومن أهم مبادىء الاسلام : « خاطبوا الناس على قـدر عقولهم »

وقد أشـــار الغزالى الى هذا بقوله : « أن يقتصر المعلم بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقى اليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله » •• وقــد اقتدى الغزالى فى ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم عندما قال :

« نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهـم ونكلمهم على قدر عقولهم » •

فقد وضع الدين الاسلامى العقل موضعا عظيما فجعل طريقــه هداية للناس بمدى كمال عقولهم فلا يخاطب العــاقل بما يخاطب به الجــاهل ولا يخاطب ذوو العقــول الخفيفة بما يخاطب بــه العقــلاء ذوو العقــل الكامل ، وقد قال صلى الله عليه وسلم « ما أحــد يحدث قوما بحــديث لا تبلغه عقولهم الا كان فتنــة على بعضهم » •

فهنا يراعى الرســول صلى الله عليه وسلم مستوى العقول رعــاية عظيمة فلا يخاطب الأذكياء بما يخاطب به الأغبياء ، ولا يخاطب الخاصة بما يخاطب به العــامه ، فالذكى يفهــم الشىء بالاشــارة ، والغبى ربما لا يفهمه الا بعد أن يكرر له عدة مــرات ولذلك قيل : لكل عبد بمعيار عقله وزن لــه بميزان فهمــه حتى تسلم منــه وينتفع بك وضــع كل شىء فى موضعه (١) •

العقــل والجســم :

أدرك المسلمون منذ عصورهم الأولى أن هناك صلة وثيقة بين الجسم والعقــل وعبروا عن هذه الصلة بالحكمة القائلة : « بأن العقــل الســليم فى الجسم السليم » • وقد عنوا بالجسم وخففوا عنه الأعبــاء ليســتطيع أن يحمل النفس الكبيرة ويساعد العقل على الدرس والتدريس والتعــلم والتعــليم •

---

(١) انظر : احمــد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية •• ومحمد عطيــه الابراشى : التربية الاسلامية وفلاسفتها .

ولم يجز المسلمون أن يرهق الانسان قواه الجسمانية أو يضعف من احتمالها من أجل عبادة يسرف فيها أو حرمان مما أحل الله للناس .

وقد أدرك المربون المسلمون أن الجسم المريض لا يساعد العقل على الفهم وأوصى الأصفهانى بترفيه النفس فى طلب العلم محذرا الطالب من مواصلة الدرس والجهد دون أن يتخلل ذلك راحة ورياضة . فهذا الجهد المتواصل ستكون نتيجته الفشل ويأتى بدليل على كلامه فى حديث الرسول صلى الله عليه وسلم : « ان المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى » .ويضيف الأصفهانى أيضا أن على الطالب أن يواصل الدرس ما نشط عقله وفطن فاذا أحس فى عقله فتورا فليتوقف عن العمل وليلجأ الى اللعب فان العقل المكدود ليس لرويته لقاح ولا لرأيه نجاح .

وقد كان المربون المسلمون يدركون أن من طبيعة الطفل أن يكون نشيطا كثير الحركة . وكانوا يفخون فيه هذه الطبيعة لعلمهم أن فى نشاط الجسم يقظة العقل وصفاء الذهن . وكانوا يرون أن من غير الطبيعى أن يكون الطفل هادئا ساكنا ويرجعون سكونه الى مرض أصابه أو بأس نزل به ، فالمربون المسلمون جعلوا للعب مكانته فى التربية غير أنهم اقتصروا على الجانب الترويحى منه بعد الفراغ من العمل ، ولم يذهبوا مذاهب المحدثين فى جعل اللعب جزءا من العمل لتربوى وفى جعل العمل التربوى يتم عن طريق اللعب .

٦ — المعرفة الحسية :

تسمى المعرفة التى تأتى عن طريق الحواس بالمعرفة الحسية . فنحن نشكل صورتنا عن العالم من حولنا عن طريق البصر والسمع والشم واللمس والذوق . وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظتها . ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما نرى أو نسمع أو نلمس أو نشم أو نتذوق بينما تكتسب المعرفة العقلية عندما نتأمل الأشياء من خلال العقل .

وتكون المعارف التى يكتسبها الانسان عن طريق استخدام الحواس الظاهرة بشكل مباشر ، فمن الأشياء ما يبصر بالعين أو يلمس باليد أو يشم بالأنف وهكذا .. وهذه الحواس تساعدنا على ادراك ما حولنا فى الكون والفضاء وما يجرى فيه من أمور مختلفة من حركات وسكنات وألوان وأصوات وغيرها ونحس بالأشياء احساسا مباشرا الصلبة منها واللينة والثقيلة والخفيفة كما نحس بالسعادة والحزن والألم والفزع والحب والكراهية وغير ذلك من المشاعر والأحاسيس .

ويؤكد الفارابى فى نظريته للمعرفة على أهمية الحس فيقول : « فالمعارف انما تحصل على النفس بطريقة الحس » .. ويستشهد بقول ارسطو فى كتاب « البرهان » « ان من فقد حسا فقد علما» .. بيد أن الفارابى لا يلغى دور العقل بل يؤكده لأنه يرى أن المعرفة لا تحصل للانسان بمجرد مباشرة الحس للمحسوسات وانما بعد تدخل قوى نفسية .. يقول الفارابى :

« ... وقد يظن أن العقل تحصل فيه صورة الأشياء عند مباشرة الحس للمحسوسات بلا توسط وليس الأمر كذلك ، بل بينهما وسائط وهو أن الحس يباشر المحسوسات فتحصل صورها فيه ويؤديها الى الحس المشترك حتى تحصل فيه فيؤدى الحس المشترك تلك الصور الي التخيل والتخيل الى قوة التمييز ليعمل التمييز فيها تهذيبا وتنقيحا ويؤديها منقحة الى العقل ... »

وعلى الرغم من أننا نعتمد على حواسنا بالنسبة لمعرفتنا المتعلقة بالحياة اليومية ، فان هذه الحواس تخدعنا فى بعض الأحيان ، كما هو الحال فى المثال التقليدى الخاص بالعصا التى تبدو لنا منحنية فى الماء ، ولكن يتضح أنها مستقيمة عندما نقوم بلمسها ، ولقد تؤثر أيضا انحيازاتنا فى طريقة رؤيتنا ، ففى بعض الأحيان نرى ما تكفينا لرؤيته ، لا ما هو واقع بالفعل ، وقد تقل دقة حواسنا أكثر فأكثر بسبب

العوارض التى تطرأ على الانسان ومنها المرض أو بسبب بعض العناصر المؤثرة كالبرد والضباب والحرارة والصوت . ومع هذا فان للحواس دورها الخاص الذى تلعبه فى تشكيل المعرفة . بل ان المعرفة المستمدة منها يسهل الاتفاق عليها بصورة أكثر من المعرفة المستمدة عن طريق العقل كما أشرنا .

وترتبط المعرفة التجريبية بالمعرفة الحسية وبهذا يرتبط منهج العلم ارتباطا وثيقا بهذا الجانب من نظرية المعرفة . وذلك لأن العلم الحديث تجريبى . فالنظريات أو الفروض تختبر من خلال التجارب والملاحظة للوقوف على أحسنها فى شرح ظاهرة معينة . ويعتمد النجاح فى ذلك على كثير من العوامل مثل ابعاد العناصر الغريبة أو الزائفة ، كما يعتمد على جمع المعلومات بعناية وعلى التخطيط للبحث تخطيطا سليما . وأخيرا يعتمد على اتجاه المجرب وقدرته . ومع هذا فان خلاصة التجربة لا يتوقع منها على الاطلاق أن تبرهن أو أن تدحض أحد الفروض بطريقة قاطعه . فالتجربة قد تقف عند مجرد تقديم النتائج باعتبارها محتملة الى حد ما . وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفة وثوقا من بين أنواع المعرفة الأخرى كما قد يزعم البعض . فهى تتخذ مكانتها جنبا لجنب مع الأنماط الأخرى كاحدى الطرق المؤدية الى فهم الحقيقة . ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع وبين الاعتقاد والايمان والمعرفة . ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التى تكتسب المعرفة بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحى أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب . ومع أن المعلم يدرك أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف شيوعا فان هذا لا يعنى أن الطرائق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس يستطيع المدرس أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالادراك الحسى وحده سوف يوفر وقائع ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة الى العقل لكى نفسر المكتشفات التجريبية ونوحد بينها فى نظرية

أو قانون . والتفكير المنطقى اذا ما ترك يعمل وحده ، فانه سوف يصبح خاويا من المضمون وتعمل كل من المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية والمعرفة الوثقى والنقل عن السلف أحسن من الأخريات جدا فى مواقف الحياة المختلفة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ بالنسبة لأى شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها .

والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ » ولسوف تعتمد الاجابة الى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها . فالمواد تختلف فى طبيعتها وبالتالى تختلف فى استخدام نوع المعرفة الموصل اليها . فالمعرفة اللدنية تكون أكثر استخداما فى العلوم الدينية والمعرفة العقلية فى العلوم الطبيعية والرياضية وكلاهما يستخدم لمساعدة الطالب على تكوين أسلوب رشيد له فى الحياة .

محددات المحتوى المعرفى والتعليمى :

وهناك عدة اعتبارات تحدد اختيار المضمون المعرفى والمحتوى التعليمى للمناهج الدراسية فى التربية الاسلامية :

أولها : الاعتبار الدينى والخلقى والتهذيبى : ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة التعليمية فى تربية الجسم والعقل والنفس باعتبارها مطالب دينية فى حد ذاتها وقيمة المادة الدراسية فى تنمية الايمان بالله وبلوغ الكمال الانسانى فى السلوك الفردى والاجتماعى وقيمة المادة الدراسية فى توجيه الفرد فى حياته الى ما فيه صلاح نفسه وخير أمته وما فيه تهذيب نفسه وتوجيهه الى الحياة الفاضلة الكريمة فى ظل مجتمع فاضل كريم .

ثانيها :- الاعتبار الثقافى والمعرفى : ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة الدراسية فى تثقيف العقل وتزويد الانسان بالمعرفة

الضرورية التى تمكنه من القيام برسالته كخليفة الله فى الأرض • وقيمة المادة فى تعويده على التفكير السليم والتعقل والتدبر فى كل أمور حياته • ويندرج تحتها أيضا قيمة المادة الدراسية فى تنمية حب العلم والمعرفة لديه بحيث يصبح ذلك اتجاها أصيلا عنده يمكنه من النماء المعرفى الذاتى باستمرار •

ثالثها : الاعتبار النفسى الوظيفى : ويندرج تحت هذا الاعتبار قيمة المادة الدراسية فى تزويده بالمهارات المعرفية والعلمية الضرورية له لكسب عيشه والاعتماد على نفسه فى شق طريقه فى الحياة والقيام بوظيفته كفرد نافع فى المجتمع منتج ومفيد •

القيم الاسلامية : (مدخل أكسيولوجى)

سبق أن تكلمنا عن القيم فى الفلسفات المختلفة ، كما عرضنا أيضا للكلام عن القيم من حيث كونها نسبية أم مطلقة وثابتة أم متغيرة •

ويمكننا بالنسبة للقيم الاسلامية أن نميز بين نوعين من القيم : القيم الفوقية أو العلوية أو السماوية والقيم الاصطلاحية •

١ — القيم الفوقية :

ترتبط القيم الاسلامية الفوقية أو العلوية بأصول التشريع الاسلامى • فقد رسم الله لنا طريق الحق وبين لنا الصواب والخطأ والخير والشر وجعل لنا الحلال بينا والصواب بينا وبينهما امور متشابهات • والقيم الاصطلاحية هى مجال الأمور المتشابهة ، كما سنشير فيما بعد •

والقيم الفوقية المرتبطة بالأصول هى قيم مطلقة وثابتة خالدة لا تتغير بتغير الزمان والأحوال • ولا مجال لاجتهاد الانسان أو اختياره فيها • ومن ثم عليه أن يتقبلها ويسلم بها ويعمل بمقتضاها باعتبارها

معرفة لدينه كشفها الله لعباده عن طريق كتابه الكريم ورسوله الامين ، فالرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن ينطق عن الهوى ان هو الا وحى يوحى •

٢ — القيم الاصطلاحية :

وهى القيم التى ترتبط بأمور لم يرد فيهما نص أو تشريع صريح ، فهى تقع فى مجال الأمور المتشابهات التى سبق أن أشرنا اليها • وهذه القيم نسبية ومتغيرة بتغير المواقف والأزمان والمكان • وهى تسمى اصطلاحية بمعنى أن الناس قد اصطلحوا عليها لتتناسب مع تصريف أحوالهم وشئونهم فى دنياهم ، وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « أنتم أعلم بشئون دنياكم » •

ومجال الاختيار مفتوح للانسان فى ظل القيم الاصطلاحية والموقف الأخلاقى أو القيمى قد يطرح أكثر من بديل للاختيار • ومن هنا يصبح اختيار البديل المناسب متروكا للفرد نفسه • ففى موقف ما قد تكون البدائل المطروحة مثلا هى : « الشر بالشر والبادى أظلم » ، أو « ادفع التى هى أحسن » ، أو « العفو عند المقدرة » ، واختيار أى من هذه البدائل متروك لتقدير الشخص نفسه • بيد أن المعيار الرئيسى للقيم الاسلامية سواء كانت قيما علوية أو اصطلاحية هو أن يتطابق ما يقوله الفرد بلسانه مع ما يؤمن به فى قلبه وكلاهما يجب أن يتطابق مع التصرف العلمى العقلى للانسان •

ويعتبر الدين أصل الأخلاق كما أشرنا ، كما أن الأخلاق أساس هام للتربية الاسلامية • وقد اهتم المربون المسلمون بتربية الطفل على الأخلاق الحميدة منذ الصغر •

ويقول ابن الجوزى فى « الطب الروحانى » : « أقوم التقويم ما كان فى الصغر فأما اذا ترك الولد وطبعه فنشأ عليه ومرن كان رده

صعبا » • ولهذا يجب أن تحظى التربية الخلقية بالأهمية التى تستحقها فى المنهج المدرسى كمـا يجب أن تضـافر جهود المعلمين والمربين عـلى تكوين الضمير الحى النابض لدى المتعلم وتدريبه على حسن الاختيـار أو اختيـار البديل المناسب للموقف الأخلاقى •

ويعتبر الغزالى علم الأخلاق علم معاملة لا مكاشفة أى أنه يبحث فى الأعمال وفيما ينبغى على المرء أن يفعله ليكون سلوكه موافقا لـروح الشريعة •• والخلق عنده عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة •

ويعرف ابن مسكويه الخـلق بأنه حـال للنفس داعيـة لهـا • الى أفعالها من غير فكر ولا روية • وتنقسم هذه الحال الى قسمين :

— منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج كالغضب والضحك والحزن •

— ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدريب وربمـا كان مبـدؤه بالروية والفكر ثم يستمر عليه أولا فأول حتى يصير ملكة وخلقا •

ويتفق الغزالى مـع ابن مسكويه وغيره فى قبول الأخـلاق للتغيير والتبديل وانتقـد من زعموا أن الأخلاق ثابتة لا تتغير ودعـم رأيه بقوله ان كل كائن حى يمكن أن يغير خلقـه حتى البهائم يمكن تبـديل خلقهـا ويمكن أيضـا أن يستدل على ذلك بقول الرسول صلى الله عليه وسلم : « حسـنوا أخلاقكم » •

والواقع أن تقدم الأخلاق فى المجتمعات جاء نتيجة أفـراد خرجـوا على قواعد السلوك المقررة وثاروا ضدها وعملوا على تغييرها وجـاءوا ببديل عنها • وما الديانات السماوية والرسـل الذين جاءوا بهـا الا دليل قوى عـلى ذلك •

ويجب أن يـكون العلمـاء والمعلمون أنفسـهم قدوة لغـيرهم فى

أخلاقهم . وفى أخلاق العلماء يقول الماوردى : « أما ما يجب أن يـكون عليه العلماء من الآداب والأخـلاق فهو التواضع ومجانبة العجب .. وألا يبخلوا بتعليم ما يحسنون ولا يمتنعون من افادة ما يعلمون ، لأن كتمانه يؤدى الى تناقصه وضعفه وانقراضه » . ومن آداب العلماء نصـح من علموه والرفق بهم وتسهيل السبيل عليهم وبذل المجهود فى معونتهم فان ذلك أعظم لأجرهم وأنشر لعلومهم وأرسـخ لعلومهم .. وألا يعنفـوا متعلما ولا يحقروا ناشئا ولا يستصغروا مبتـدئا فان ذلك ادعى اليهـم وأعطف عليهم وأحث على الرغبة فيما لديهم .

أهداف التربية الاسلامية :

كتب الذين ألفوا عن التعليم فى الاسـلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقـل عنهم المحـدثون وتناولوه فى كتابتهم أيضـا عن أغراض أو أهداف التربية الاسـلامية وبعضهم يجمـل الكلام عن هذه الأهداف فيركزها فى الهـدف الدينى الذى يقـوم على تعلم القـرآن ومعـرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخـرى معرفة الدين علما وتطبيقا .. وهذا هدف كبير يمكن أن يشمل التربية الاسـلامية كلها باعتبار الدين الاسلامى دينا ودولة ، وبعضهم لا سيما المحـدثون يفصلون هذه الأهـداف الى أهداف دينية وعقلية وثقافية ونفسية (١) ، وبعضهم يقسمها الى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومادية (٢) .

وواضح أن هناك اشتراكا كبيرا وشبه اتفـاق على هـذه الأهداف مع اختلاف المعالجة فى التركيز أو التفصيل .

ويصبح من الصعب اذن أن نتقبل ما يذهب اليه أحـد المؤلفين فى التربية الاسلامية من المحدثين عندما يقول : « والرأى عندنا أنه لا يوجـد أغراض للتربية عند العرب تعمهم على الاطـلاق وانما الصـواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذى يلائم هذا المذهب » (٣) .

أن أى تصور لأهداف التربية الاسـلامية لابد وأن يضع فى اعتباره أن مجىء الاسـلام يمثـل بداية تربية جـديدة للمجتمـع وأنه كان من الطبيعى اذن أن يرسـم الاسلام مثلا أعلى للحيـاة مغايرا لمـا كان عليه حال العرب فى الجاهلية أو قبل الاسـلام . وعلى هذا يمكن القـول بأن أهم أهداف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الانسـانى لأن الاسلام

---

(١) اسماء فهمى : مبادىء التربية الاسلامية .
(٢) خليل طوطح : التربية العرب ص ٥٢ — ١٥٤
(٣) احمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام — دار المعارف — القاهرة ١٩٧٥ — ص ٩٢ .

نفسه يمثل بلوغ الكمال الدينى فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها يقول الله تبارك وتعالى : « اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام دينا » ، ويقول عز وجل : « كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر » .

ومن تمام الكمال الانسانى مكارم الأخلاق ، وقد جاء الاسلام ليصل بهذا الكمال الانسانى الى قمته ، وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : (انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) ، وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الانسانى هدفا رئيسيا للتربية الاسلامية ، ومع أن الكمال لله وحده ، فان الانسان لابد وأن يتصف بالكمال باعتباره خليفة الله على الأرض ، قال تعالى : « انى جاعل فى الأرض خليفة » .

وعلى الانسان أن يسعى الى هذا الكمال وله فى هذا السعى لذة تحفزه دائما الى مزيد من الكمال .

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضا تحقيق سعادة الانسان فى الدنيا والآخرة وهو هدف تتزن فيه أسس التربية الاسلامية كما سيتضح من كلامنا عن هذه الأسس فيما بعد .

وتهدف التربية الاسلامية الى تنشئة الانسان الذى يعبد الله ويخشاه ، فالله سبحانه وتعالى يقول : « وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون » .

وطريقة عبادة الله وخشيته قد تكون بالعلم فانما يخشى الله من عبادة العلماء والعلم هو سبيل التقوى الصحيحة الى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الاسلام على العلم والسعى فى طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات .

ويتصل بذلك أيضا دور الانسان فى تعمير الأرض وتسخير

ما أودعه الله فيهـا من ثروات لخدمة حياة الانسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من استخدام للعلوم المختلفـة . وهكذا تصبح العـلوم المختلفة من طبيعية ورياضية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلهـا علوم اسلامية طالما أنها متفقة ومتمشية مع الاطار الاســلامى الصحيح وطالمـا أنها لا تستخدم استخداما سيئا يخـرج بها عن غرضها الأصلى فتنحرف الى الفساد والشر والعدوان . ويقول الماوردى : « واعـلم أن كل العلوم شريفة ولكل منها فضيلة والاحاطة بجميعها محال » .

ومن أهداف التربية الاسلامية أيضا تقوية الروابط بين المسـلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضـاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما تقـوم بـه التربية الاسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والاتجـاهات والقيم بين المسلمين فى مشارق الأرض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الاســلامية عاملا فعالا فى تماسكهم ووحدتهم ولم شملهم وتكتيل جهـودهم وجعلهم جميعا على قلب رجل واحـد .

ومن المعايير التى تقوم عليهـا التربية الاســلامية والتى تحـدد بالتالى المضمون التربوى التعليمى فى الاســلام قيمة هذا المضمون وأثره فى تربية الانســان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم باللـه عز وجل وحسن التوجيـه الى الحيـاة الخـيرة الفاضلة وتنمية العقـل وكسب الرزق وكذلك قيمة هذا المضمون فى نفـع الانسان فى دنيـاه وفى آخـرته عـلى الســواء .

فالعلم فضيلة .. وتعرف فضيلة العلم بثمـرته وهى التقـرب من الله تعـالى ، « انما يخشى الله من عبـاده العلماء » ، أما فى الدنيـا فثمـرته العز والوقار والاحترام وبلوغ المكانة والبعـد عن السؤال .. والضمير هو الذى يسيطر على خافيـة الأنفس وما تخفى الصـدور فى الانسان والله سبحانه وتعالى خلقنا ، « ولقـد خلقنا الانســان ونعلم ما توسوس به نفسـه » ، « وهو معكم أينمـا كنتم واللـه بما تعلمون

بصير » ، « وهو يعلم السر والجهر » وهـذا يعنى أن الله رقيب عـلى الرقيب من نفس الانسـان ولا خير فى الضمير اذ لم يـكن حيا ، فاذا تبلد الضمير أصـبح الانسـان كالحيوان وتبلد معـه الشـعور ونامت الفضيلة والنخوة لديه ، فالشـخص بلا ضمير هـو انسـان ميت الحس وتربية الضمير تكون بالايمان الصحيح بالله الـذى يعلم السر والجهـر وتكون أيضا بعبادته « أن تعبد اللـه كأنك تراه » . وسنفصل الـكلام عن ذلك فيما بعـد ..

ومهمة التربية الاسلامية تربية المسلم على هذا الايمـان الصحيح وخشية الله وعبادته . والتعليم والقـدوة أسـاس الفضيلة والأخـلاق ولذلك كانت سيرة الرسـول لها قيمة تربوية خلقية ، وقد أمرنا الله بأن نتبع الرسول وأن نأخذ ما أتانا به وننتهى عما نهـانا عنه .. قال تعـالى : « وما أتاكم الرسـول فخذوه وما نهاكم عنـه فانتهوا » ، وقال تعـالى : « لقد كان لـكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجـو الله واليـوم الآخـر » .

أسس التربيـة الاسـلامية :

تسـتند التربية الاسـلامية الى مجمـوعة من الأسس والركائـز الرئيسية تشكل فى مجملهـا المفهـوم الشامل للتربية الاسلامية ويمكننا أن نعرض هذه الأسس فيما يلى :

١ ـ التربيـة الاسلامية تربية شمولية :

ويقصد بالشمول هنا أنهـا لا تقتصر على جانب واحـد من جوانب شخصية الانسان فالتربية الاسلامية ترفض النظـرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية التى تقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقـل على الجسم وانما هى تنظر الى الانسـان نظرة متكاملة تشـمل كل جوانب الشخصية فهى تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معا . ولا شـك أن

كل جانب من هذه الجوانب يؤثر فى الآخر ويتأثر بـه ، وقديما قالوا العقل السليم فى الجسم السليم . كما أن فى الجسم مضغة اذا صحت صح الجسم ، واذا فسدت فسد الجسم ألا وهى القلب . ونهانا ديننا عن الانغماس فى الشهوات .. ولأهمية الجسم فى التربية الاسلامية أمرنا الاسلام بالعناية بصحتنا وأجسامنا ، « ان لبدنك عليك حقا » ، فهناك حق البدن على صاحبه .. وتخاطب التربية الاسلامية حواس الانسان وقواه ، وتحتكم اليها ، « ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا » . وجعل طهارة الجسم شرطا للعبادة . كما أمرنا أن نجعل مظهرنا بنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا عند كل مسجد .

والتربية الاسلامية تربية نفسية لأنها تخاطب عاطفة الانسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحتكم اليها .. وأمرنا ديننا بأن نربى نفوسنا على الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر فى النفس لا بما ظهر من السلوك وأمرنا ديننا بالتعفف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها .

بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جهادا أكبر من جهاد الحرب والقتال ، فقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله بعد عودته من الحرب : (رجعت من الجهاد الأصغر الى الجهاد الأكبر .. قالوا وما الجهاد الأكبر يارسول الله ، قال جهاد النفس) ، وهى تربية عقلية لأنها تخاطب العقل وتحتكم اليه .. والاسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل .

واعتبر المعرفة والعلم وهما غذاء العقل أساسا للتفاضل بين الناس « هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون » ، « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » ، كما جعل العقل

أساس التكليف والاختيار ودعانا الى نبذ ما يتنافى مع العقل من خرافات وأباطيل وأوهام • والقرآن الكريم ملىء بالآيات التى تحث على أعمال العقل والفكر والتفكير والتدبر ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق •

وهكذا تكون التربية الاسلامية تحريرا للعقل من الوهم والخرافات ، كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية ، وتحرير للجسم من الخضوع للذات والشهوات • ولقد أقر النبى صلى الله عليه وسلم قول سلمان الفارسى لأبى الدرداء أخيه فى الاسلام : ان لبدنك عليك حقا ولنفسك عليك حقا ولأهلك عليك حقا فأعط كل ذى حق حقه » •

ويقتضى كون التربية شمولية ألا ينظر المربى الى عمله مع التلميذ على أنه قاصر على مجال تخصصه فقط وانما يجب أن يعلم أنه يربى فى التلميذ الى جانب تخصصه جوانب خلقية ونفسية واجتماعية على جانب كبير من الأهمية وهذه الجوانب مسئولية مشتركة لكل المربين وكل المشتغلين بالتربية •

٢ ـ التربية الاسلامية تربية متوازية :

فهى تحرص على ايجاد التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة ، « وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » ، « واعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا » ، وهذا التوازن يميز التربية الاسلامية عن غيرها فهى ليست تربية صوفية أو رهبانية ، كما أنها أيضا ليست تربية مادية أو وجودية •• وهى ليست تربية دنيوية فقط ولا أخروية فقط •• وهى ليست تربية فردية فقط أو جماعية فقط وانما هى مزيج متوازن من كل ذلك •

وهذا الموقف الوسط أو المتوازن للتربية الاسلامية يجعلها

أقرب ما تكون الى طبيعة الأشياء ، فخير الأمور الوسط ، « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » ، كما يجعلها أيضا مراعية لطبيعة الانسان وفطرته التى فطر الله الناس عليها .. وهو ما سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٣ — التربية الاسلامية تربية سلوكية عملية :

فهى لا تكتفى بالقول وانما تتعداه الى العمل والممارسة ونحن اذا نظرنا الى المبادىء الرئيسية الخمسة التى بنى عليها الاسلام نجد أنها تتطلب سلوكا عمليا فالشهادة بوحدانية الله ونبوة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم واقامة الصلاة وايتاء الزكاه والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكا لفظيا . ومن تمام كمال الانسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله كما اهتمت التربية الاسلامية بتكوين العادات السلوكية الحسنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لما فى هذه العادات من أثر طيب فى اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والرذائل .

٤ — التربية الاسلامية تربية فردية واجتماعية معا :

ان التربية عملية فردية اجتماعية فهى تنظر الى الانسان من منظوره الفردى فتبدأ معه من حيث هو بامكانياته الجسمية والعقلية والنفسية وتتمشى معه لتنمى هذه الامكانيات فى أبعادها المختلفة الى أقصى ما يمكن وعلى قدر مطاوعة التلميذ وسرعته دون اسراع أو ابطاء بها .. فالتربية عملية نمو للفرد نظرا لأن الانسان يولد ضعيفا ويحتاج لعناية الكبار ورعايتهم حتى يشب عن الطوق ويصبح كبيرا راشدا يقوم بدوره فى مجتمعه .. وفى نفس الوقت تنمى التلميذ فى اطاره الاجتماعى باعتباره فردا يعيش فى مجتمع وأن عليه أن يكتسب الطابع الاجتماعى لهذا المجتمع حتى يستطيع أن يحيا فيه وأن يكون قادرا على التعامل معه .

فالتربية اذن عملية تطبيع اجتماعى يكتسب الانسان من خلالها

الصبغة الانسانية التى تميزه عن غيره من الحيوانات فهى تصقل طبعه وتهذبه • والكلام عن أثر الوراثة والبيئة فى التربية هو كلام قديم معاد ومكرر لا يقلل من أهمية الدور الذى تلعبه التربية فى التنشئة الاجتماعية أى التطبيع الاجتماعى للانسان •

وتقوم التربية الاسلامية على تربية الانسان تربية فردية ذاتية فهى تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وتحمله مسئولية أعماله وتصرفاته ، فكل امرىء بما كسب رهين وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته ، وفى نفس الوقت يربى الاسلام الفرد تربية اجتماعية ، فالمسلم أخو المسلم ، والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا ، ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسم اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى • وهى تربية تجرد الانسان من روح الأنانية البغيضة « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه » •

وتؤكد التربية الاسلامية على أهمية القدوة والوسط الاجتماعى فى تنشئة الفرد • واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل لمخالطته للنماذج الطيبة وابعاده عن قرناء السوء ، فمثل الجليس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير •

كما اهتمت أيضا بالوسط الأسرى الاجتماعى كعامل هام فى تربية الفرد فالانسان يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه •

وقد اتجه الاسلام الى اقامة مجتمع قوى بأفراده ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة ، ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الاسلام الى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لجماعته ، كما اهتم باقامة العدل فى الجماعة الاسلامية والمسلمون يتساوون فى أخوة الاسلام

فى رفع الظلم بينهم .. فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه .. وأمرنا الاسلام بالعدل فى المعاملة وأن نعامل الناس بما نحب أن يعاملونا به ، كما أمرنا بالعدل فى الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها . ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعانى القرآن قوله عز وجل : « ان الله يأمر بالعدل والاحسان وايتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون » .

٥ ــ التربية الاسلامية تربية لضمير الانسان :

فضمير الانسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أعماله ، وقد حرصت التربية الاسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حيا يقظا فى السر والعلانية . فالله رقيب على تصرفات الانسان حيثما كان ، وعلى الانسان أن يعبد الله كأنه يراه « والله يعلم السر والجهر ويعلم خائنة الأعين وما تخفى الصدور » .

والضمير الحى خير عاصم للانسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل ، وعندما يعرف الانسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فانه يفكر فى كل عمل قبل أن يقدم عليه ، وتربية الضمير تربية لارادة الانسان بحيث يصبح متحكما فى تصرفاته ولا يكون رهن نزواته وشهواته ، وفى تكوين الضمير لجأ الاسلام الى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الانسانية .

٦ ــ التربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان واعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الاسلامية على التسلم بفطرة الطبيعة الانسانية وأن الانسان يولد بطبيعة انسانية فطرية محايدة وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « ما من مولود الا ويولد على الفطرة وانما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » ، ويقول الله عز وجل ، « الله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا » .

والتربية الاسلامية هى تربية لهذه الفطرة الانسانية وهى تعمل

على تنمية الميل الفطرى لدى الانسان فى معرفة ما يجهل وتستثمر حب المعرفة والبحث عن المجهول لديه وقد استخدم الاسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطرى الى مرتبة الشغف بالعلم والتلهف الشديد المستمر لمعرفة ما فى الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الاسلامية تربية لفطرة الانسان لأن الاسلام دين الفطرة وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتمشى معها ولا تخالفها ، واعترفت التربية الاسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف فى الطبيعة الانسانية ولم تحملها فوق طاقتها وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله :

« رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه » .. وأساس التكليف فى الاسلام الاستطاعة فلا يكلف الله نفسا الا وسعها .

والتربية الاسلامية فى تربيتها لفطرة الانسان تتمشى مع روح الاسلام التى تقوم فى أساسها على التوسط والاعتدال فخير الأمور الوسط، وقد أمرنا ديننا بالابتعاد عن الاسراف فالله لا يحب المسرفين قال تعالى : « كلوا واشربوا ولا تسرفوا » ، « ولا تجعل يدك مغلولة الى عنقك ولا تبسطها كل البسط » ، « ولا تميلوا كل الميل » ، « ان المبذرين كانوا اخوان الشياطين » ، « وكذلك جعلناكم أمة وسطا » .. وغيرها من الآيات الكريمة التى تبين روح التوسط فى الاسلام وتسموا التربية الاسلامية بالانسان وتعلى من شأنه باعتباره خليفة الله فى الأرض ولهذا كرم الله بنى آدم وفضله على كثير من خلقه « ولقد كرمنا بنى آدم » ، « واذ قال ربك للملائكة أنى خالق بشرا من طين فاذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » .. ويقتضى هذا السمو اعلاء لغرائز الانسان حتى لا يكون عبدا لهذه الغرائز ، وينحط الى مستوى الحيوان . ونحن نستخدم كلمة الغرائز هنا لتعنى الدوافع الفطرية فى الانسان . وقد عنيت التربية فى الاسلام بأن تنشىء الفرد على التحكم فى رغباته

وعدم الانسياق وراء شهواته ونزواته فموقف الاسلام الاعتدال والتوسط ـ كما أشرنا ـ ويمكننا أن ننظر الى الصوم على أنه اعلاء لشهوة الطعام عند الانسان ، كما أن الصوم أيضا اعلاء لشهوة الجنس لديه .. وقد ورد فى الحديث « من استطاع منكم الباءة فليتزوج فانه أغض للبصر وأحصن للفرج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فانه له وجاء » .. أى حماية وعصمة من الخطأ والانسياق وراء النزوات .

وطريقة الاسلام فى الاعلاء لغرائز الانسان ودوافعه تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الانسانية وتكوين الارادة القوية للانسان وهى عملية تدريب على الضبط الارادى للانسان وتحكمه فى شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم فى عواطفه ومشاعره بقوة الارادة فلا يسلم نفسه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط للتحكم فيه والرغبة فى الانتقام فتسلط عليه .

كما تعود الانسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه بطريقة مفيدة بناءة فيما يفيده ويعود عليه بالنفع اما بالعمل أو العبادة أو التسلية التى لا ضرر فيها بالأمور المتاحة مثل الرياضة الجسمية والعقلية .

ويفكر الانسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى .. فاذا استخدم الانسان عقله تغلب به على الهوى والعكس صحيح . وفى ذلك يقول الامام الغزالى :

(الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل .. العقل فوقها والشهوة تحتها فمتى مالت الفكرة نحو العقل ارتفعت وشرفت وولدت المحاسن ، واذا مالت الى الشهوة تسفلته الى أسفل السافلين وولدت القبائح)(١) .. قال تعالى وهو أصدق القائلين : « ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله » .

(١) الغزالى : ميزان العمل . مطبعة صبيح ـ القاهرة ـ ١٩٦٣ ص ٥٦ .

٧ — التربية الاسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الاسلام كرسالة كان من أجل الرحمة للبشر ، وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله : « وما أرسلناك الا رحمة للعالمين » .

ان التربية الاسلامية موجهة لما فيه خير الفرد والمجتمع فهى توجه الانسان الى الفضيلة بالالتزام بالخلق الكريم والتحلى بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى « فالدين معاملة » وحث الاسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للآخرين من تمام الايمان ، « لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه »، كما اهتم بتنمية نزعات الخير فى الانسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر ، « ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى » .

ويقول الغزالى : « ان جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الحق وصلاح الخلق فى تحصيل مقاصدهم لكننا نعنى بالمصلحة على مقصود الشرع من الخلق خمسة . وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ، وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعها مصلحة (١) .

وجعل الاسلام مصالح العباد من أفضل العبادات ، ويقول عليه الصلاة والسلام : (الخلق كلهم عباد الله وأحبهم الى الله أنفعهم لعياله) .

والتربية الاسلامية تربية تقوم على اقامة العدل فى المجتمع الاسلامى .. ولاقامة العدل جوانب متعددة منها العدل فى المعاملة ، « عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به » . ومنها العدل فى القضاء

---

(١) الغزالى : المستصفى . جـ ١ ص ٢٨٧ .

فالمسلمون سواء أمــام الاسلام لافضل لغنى على فقير ولا قــوى على ضعيف ولا لعربى على عجمى ، ومنها العدل الاجتماعى فالقوى يســاعد الضعيف ، والغنى يســاعد الفقير بل وفى أمــوال الأغنياء حق معــلوم للســائل والمحــروم ٠

ومن العدل أيضا التساوى بين الناس فى الحقوق والواجبات ، ومن هذه الحقوق حق العمل وحق التعليم ، وفى تفسير ما يتعلق بالتعليم قال بعض فقهاء المسلمين انه يجب أن يــكون التعليم على ثلاث مراحــل ، المرحلة الأولى ـــ فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الاسلامية ، فمن كان يستطيع بكفاءته الفــكرية التى كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانية دخلها ، ومن وقفت كفاءته الفعلية عن الدخــول فيهــا وقف عند فــرض كفاية تحتاج اليه الجماعة ان الأمــة فى حاجة الى عمــال يدويين وزراع يفلحون الأرض ويقومون على الحرث والى من يمهرون فى الصــناعات المختلفة التى لا تحتاج الى تفكير كثير وانما تحتــاج الى أيــد ماهــرة كسبت مهاراتها بالتمرين والعمل ٠

والذين اجتازوا المرحلة الثانية بنبوغ يدخلون المرحلة العليــا وهى الثالثة ، ومن وقف دون الدخول فى هذه الأخيرة وقف عن فرض كفــاية فان الجماعة محتاجة الى ذوى ثقافات متوسطة ليشرفوا على الأعمــال ويديروا نظامها ، ومن اجتازوا المرحــلة العليا كان منهــم قادة الفــكر والمخترعون وبمقدار قواهم الفكرية لا بمقدار عددهم تكون قوة الأمــة الاسلامية وعظمتهــا المــادية والروحية ، فالاعتبار فى هــؤلاء بقواهم لا بالأعداد الكثيرة (١) ٠

٨ ـــ التربية الاسلامية تربية مستمرة :

التربية عملية مستمرة فهى لا تنتهى بزمن معين من عمــر الانسان

---

(١) محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية ـــ دار الفكر العربى القاهرة ـــ بدون تاريخ ص ٨٤ ٠

ولا بمرحلة دراسية معينة وانما تمتد على مدى عمر الانسان الطويل وتتسع آفاقها وأبعادها .

وللتربية المستمرة بعدان رئيسيان :

أحدهما : بعد رأسى يتمثل فى امتداد التربية امتدادا رئيسيا على طول حياة الانسان فلا تقف أو تنتهى عند فترة زمنية معينة .

والثانى : بعد أفقى يتمثل فى شمولها لكل مجالات النشاط الانسانى من القيام بالأدوار الاجتماعية والمهنية المختلفة ودور المواطنة الصالحة وشغل أوقات الفراغ .

وهناك الى جانب ذلك عدة خصائص رئيسية لمفهوم التربية المستمرة من أهمها :

— أنها تهتم بشخصية الفرد فى أبعادها وجوانبها المختلفة من جسمية وفكرية ونفسية واجتماعية ومهنية .

— أنها تقوم على أساس نظرة عضوية شاملة للتربية يتكامل فيها النشاط التعليمى فى ارتباطه بنمو الشخصية وتتكامل فيها التربية مع الثقافة والتعليم المدرسى مع اللامدرسى والتعليم العام مع المهنى والفنى .

— أنها تقوم على أساس النظرية العضوية التفاعلية بين العقل والشخصية والمعرفة وتؤكد الدور الوظيفى لهذه المعرفة فى تنمية روح البحث والرغبة المستمرة فى التعلم وتنمية التفكير النقدى الواعى والقدرة على الابداع والابتكار .

— أنها تراعى طبيعة كل فرد وتتمشى معها فى نطاق قدراتها وامكانياتها وتحاول أن تدفع الفرد الى تحقيق ذاته وتنمية طاقاته الى أقصى درجة ممكنة .

– أنها تهدف الى نمو الفرد بصورة مستمرة فلا تقتصر التربية المستمرة على نقل التراث الثقافى وانما هى عملية يتطور الفرد من خلالها باستمرار بحيث يؤدى النشاط التربوى الذى يقوم به بصورة طبيعية محببة الى نمائه الكامل .

– أنها تهتم بكل أشكال التعلم الذاتى وصوره .. فمن خلال هذا النوع من التعلم تتحقق الاستمرارية فى أن يعلم الانسان نفسه بنفسه وأن يكتسب المهارة والاستقلال فى الوصول الى المعرفة بنفسه وبطريقة ذاتيـــة .

– أنهـا لا تحصر العمليـة التربوية داخـل الحـدود التقليـدية المصطنعة لنشـاط المؤسسات المتخصصة كالمدارس والمعاهد والجامعـات وانما تمتد بها حيثما يكون نشاط الانسان وميـدان عمله وفى مختـلف مواقف حياته فى الأسرة والعمل والمجتمع الكبير .

– أنهـا لا تفرض نظاما فوقيـا للتربية ووسـائطها كالكتـاب أو المحاضرة أو غيرهما وانما تترك الباب مفتوحا أمام المتعلم للاسـتفادة من كل الوسائط التربوية التى تتاح له وفق ظروفه وامكاناته .

– أنها تعتبر العملية التربوية مسئولية المجتمع كله بكل قطاعاتـه وأجهزته وأفراده ، وتعتبر كل فرد فيه معلما ومتعلما فى نفس الوقت .

– أنها تؤكد على العلاقة بين التعليم والتدريب والعمـل فيجب أن يساعد التعليم الأفراد على استخدام قدراتهم فى تنمية شخصياتهم مـن خلال العمل والتدريب وعن طريق التعرف على عملية الانتاج وأساليب تطويرها . كمـا يجب أن يكون التدريب فى مواقع العمل ذاتها حتـى يكون محققا للغاية المنشودة منه .

– أن التربية المستمرة تعتبر شـكلا جديدا لفكرة قديمة معروفـة

ولكنها تمثل تحولا كيفيا فى التربية وتغييرا نوعيا فى نظام التعليم وتنظيما جديدا للعملية التربوية .

ـ أنها تعول أهمية كبيرة على البحوث العلمية التى تعمق فهم جوانب التربية وفهم الظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تساعد على احداث التغيير والتحول المرغوب فى النظم التعليمية .

وهذا كله يصدق على التربية الاسلامية ، فهى تربية لا تنتهى بفترة زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محددة وانما تمتد على طول حياة الانسان كلها ، فهى تربية من المهد الى اللحد . وهى تربية متجددة باستمرار تنمى شخصية الفرد وتثرى انسانيته ، كما أنها تأخذ به الى الأمام فى طريق النمو والتقدم المستمرين .

ان الحياة لا تسير على وتيرة واحدة فهى تتغير وتتطور ولابد للانسان أن يساير هذا التطور والا تخلف عن ركب الحياة . والاسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان ولأنه يستند الى كتاب أحكمت آياته وفصلت ، والتشريعة الاسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ومتمشية مع كل عصر وذلك لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة والتربية الاسلامية هى انعكاس صادق لهذا التطور المستمر .

فالتربية الاسلامية تربية متجددة تعترف بالتغير والتطور ، وقد ورد عن على بن أبى طالب قوله : « علموا أولادكم غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمان غير زمانكم » .

وفى الاسلام ليس هناك نهاية أو سن محددة لطلب العلم ويقول الزرنوجي فى « تعليم المتعلم طريق التعلم » انه لا عذر لصحيح الجسم والعقل فى ترك طلب العلم مهما كان عمره . وسئل أبو عمرو ابن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب ما دامت الحياة . وسئل

حكيم : ما حد التعلم ؟ فأجاب : حد الحيـــاة • وروى ابن قتيبة أنـــه « لا يزال المرء عالما ما طلب العلم فاذا ظن انه قد علم فقــد جهــل » •• فالحكمة ضالة المؤمن ينشدها حيثما كانت ما دامت فيه الحياة •

ويقول المـــاوردى فى كتابة أدب الدنيا والدين : « واعلم أن كــل العلوم شريفة ، ولكل منها فضيلة والاحاطة بجميعها محال » مســتدلا بذلك على قول النبى : « من ظن ان للعلم غاية فقــد بخسه حقه ووضعه فى غير منزلته التى وضعه الله بها » حيث يقول : « وما أوتيتم من العلم الا قليـــلا » •

٩ ــ التربية الاسلامية تربية متدرجة :

قلنا ان هدف التربية فى الاسلام بلوغ الكمال الانسانى بالتدريج • وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الاســلامية ذلك أن التربية الأخلاقيـــة تتأتى للفرد بالتدرج • وقد كان الاسلام نفسه فى أول أمره تربية متدرجة للعرب •• فقد نزلت آياته وأحكامه بالتدريج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين ســـنة •

ويعتبر التدرج فى التربية الأخلاقية أساسا من الأسس المعــروفة فى التربية الاسلامية • فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخـــلاق بما فيها التحلى بالفضائل والترفع من الرذائل عملية تحتاج الى وقت حتى يكتسب الانسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة • ان الاســـلام فى تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طفرة من أخلاقهـــم القديمـــة الى الأخلاق الاسلامية الجديدة وانما تدرج معهم فى الأمور حتى تؤتى التربية نتائجها وثمـــارها •

وهكذا لم يكلف المسلمون فى أول عهدهم بالاسلام بما يثقــل عليهم فعله أو تركه وسلك الاسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيـــأوا للتكليف فالصلاة مثلا فى أول الأمـــر لم تفرض عليهم خمس مـــرات فى

اليوم بل طلبت منهم صـلاة بالغداة والعشى ، ولم تفرض عليهم الزكاة والصـيام الا بعد الهجرة بسنة ، وكان للتكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صـوم •

ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر عـلى المسلمين تم على مراحل وبعـد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم الى تحريمه بطـريقة طبيعية • ولم يحرم عليهم الميسر وكثير من عقود الزواج والربا والمعاملات التى كانوا يتعاملون بها فى جاهليتهم الا بالمدينة (١) •

وقد اهتم الاسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح فأوصنا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فان العـرق دساس كمـا طالبنـا باختيار الزوجة الصالحة المتدينة لأنها أساس تربية الأبناء وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : (ما ورث والد ولدا خيرا من أدب حسن)، وقد اهتم الاسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته •

ويشير الغزالى الى أهمية المرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفـل الرضيع ، فيقول : (فلا يستعمل فى حضانته وارضاعه الا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال فان اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه فاذا وقع عليه نشوء الصبى تعجنت طينته من الخبث فيميل طبعـه الى ما يناسب الخبائث) (٢) •

وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : (لا تسترضـعوا الورهاء) أى الحمقاء •

ويقول ابن سينا : (فاذا فطم الصبى عن الارضاع بدىء بتـأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة • وتفاجئه الشيم الذميمة ••

---

(١) عبد الوهاب خلاف : علم اصول الفقه ـــ مطبعة النصر ـــ القاهرة ١٩٥٠ ص ٢٨٩ •

(١) الغزالى : احياء علوم الدين ج ٣ ص ٧٢ •

فان الصبى تبادر اليه مساوىء الأخلاق وتنثال عليـه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ولا عنه نزوعا .. فينبغى لمعلم الصبى أن يجنبه مقابح الأخلاق وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب بالايناس والايحاش وبالاعراض والاقبال وبالحمـد مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان كافيا) (١) .

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين فى التربية الأخـلاقية للطفل ، المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة « التخلية » أى تخلية طبـع الطفل من كل رذيلة وابعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعـدم مخالطته لقرناء السوء ، فقد نهانا الرسول عن قرناء السـوء فقال : (اياك وقرين السوء) ، وقال صلى الله عليه وسلم : (لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه فجوره) ، وقال : (والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال) .

أما المرحلة الثانية فهى المرحلة التحلية والتزكية ويقصد بها تحليـة الطفل بالفضـائل الكريمة والأخلاق المحمـودة عن طريق تشربه لهـذه الأخلاق واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقدرات الصالحة .

والمسلم الكامل هو الذى اكتملت أخلاقه باكمال دينـه وايمانه .. يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : (خيركم اسلاما أحاسنكم أخـلاقا اذا فقهـوا) .

وقد اهتم المربون المسلمون بضرورة مراعاة التدرج فى التعـليم ويقول الغزالى فى ذلك :

« ان أول واجبات الاربى أن يعلم الطفل ما يسهل عليـه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدى الى ارتباكه العقلى وتنفره من العلم » .

ويطالب الغزالى المعلم ألا يخوض فى العلم دفعة واحدة بل يتدرج

---

(٢) ابن سينا : كتاب السياسة ص ١٢ .

فيه مع مراعاة الترتيب ، ويبتدىء بالأهم ، وكذلك ينبغى عليه الا يخوض فى علم الا بعد أن يستوفى ما قبله فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض .

ونادى ابن خلدون بما نادى به سابقوه من مراعاة التدرج فى تعليم الصبيان ومراعاة قدراتهم ، الا أنه يتميز عن سابقيه فيما ذهب اليه بالقول بمبدأ التكرارات الثلاثة فى عملية التعليم ، وتشير هذه التكرارات الى ثلاث مراحل متدرجة فى التعليم ويكون التعليم فى المرحلة الأولى اجمالا وفى الثانية تفصيلا وفى الثالثة تعميقا بدراسة ما استشكل فى العلم ووسائل الخلاف فيه .

ويقول ابن خلدون فى ذلك :

« ان تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيدا اذا كان على التدريج شيئا شيئا وقليلا قليلا .. يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب ، ويقرب له فى شرحها على سبيل الاجمال ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول مايرد عليه حتى ينتهى الى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم الا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته للفن وتحصيل مسائله ، ثم يرجع به الى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن ذلك الرتبة الى أعلى منها ، ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الاجمال ويذكر له ما هناك من الخلاف ووجهه الى أن ينتهى الى آخر الفن فتجود ملكته ، ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا الا وضحه وفتح له مقفله فيخالص من الفن وقد استولى على ملكته ، هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت انما يحصل فى ثلاث تكرارات ، وقد يحصل للبعض فى أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر له » .

ويعيب ابن خلدون على المعلمين الذين يجهلون الطريقة الصحيحة

للتعليم وانهم يقدمون للمتعلم فى أول عهده بالتعليم المسائل الصعبة أو المشكلة مما يعوق تعليمه • يقول ابن خلدون :

« وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طرق التعليم وافادته ويحضرون للمتعلم فى أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه باحضار ذهنه فى حلها ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه •• فان قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا •• ويكون المتعلم فى أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة الا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والاجمال وبالأمثلة الحسية »

ويقول الماوردى : اعلم أن للعلوم أوائل تؤدى الى أواخرها ومداخل تفضى الى حقائقها فيبتدىء طالب العلم بأوائلها لينتهى الى أواخرها وبمداخلها ليفضى الى حقائقها ولا يطلب الآخر قبل الأول ولا الحقيقة قبل المدخل فلا يدرك »

١٠ — التربية الاسلامية تربية محافظة مجددة :

ان التربية تختلف باختلاف الزمان والمكان فهى تختلف من عصر لعصر ومن مجتمع لمجتمع بل وفى داخل المجتمع الواحد من مكان لمكان •• ومن زمن لزمن •• وهكذا تتأثر التربية بظروف الزمان والمكان مما يجعل للتربية أنماطا متعددة وليست نمطا واحدا •

وقد كانت التربية فى المجتمعات المختلفة بما فيها المجتمعات الاسلامية العربية مرآة لهذه المجتمعات عبر تاريخها الطويل ، وذلك أن العلاقة بين التربية وبين أوضاع المجتمع علاقة عضوية تفاعلية فهى تؤثر فيه وتتأثر به • وهى تتطور بتطور المجتمع ، وفى نفس الوقت عليها مسئولية هذا التطوير وقيادته وتوجيهه •• وهكذا تصبح التربية دافعا للتغير ويكون التغير بدوره دافعا لها •

والتربية الاسلامية تربية محافظة مجددة ، فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادىء سماوية خالدة راسخة ثابتة ، وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها فى التاريخ الى مايقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان . وتعمل التربية الاسلامية على استمرار هذه المبادىء والتقاليد والقيم ونقلها الى الأجيال الاسلامية المتعاقبة .. وهى بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية فى التنشئة الاجتماعية للافراد وتشكيل شخصياتهم الانسانية الاسلامية ليشبوا مسلمين . ولكن التربية الاسلامية ليست تربية محافظة فحسب وانما هى تربية أيضا مجددة .. فالاسلام صالح لكل زمان ومكان والمسلمون تتجدد احوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان ، ولذلك كان على التربية الاسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتفى بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان .

وقد سبق أن أشرنا الى قول على بن أبى طالب : « علموا أولادكم غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمان غير زمانكم » .

١١ — التربية الاسلامية تربية انسانية عالمية :

ان التربية الاسلامية انسانية فهى تنظر الى الانسان باعتباره خليفة الله على الأرض الذى فضله على كثير من خلقه . وهذا يعنى أن تتناسب تربيته مع هذه المكانة السامية التى خصه الله بها على الأرض ، وينبغى أن تكون هذه التربية قائمة على الايمان بالله وملائكته ورسله والنبيين والامتثال لما أمره الله به والاجتناب لما نهاه عنه . وتهدف التربية الانسانية الى الوصول بالانسان الى مرتبة الكمال وهى مرتبة نسبية مطلقة يسعى اليها الانسان ولا يصل اليها . ويجب أن يربى الانسان على أخوة الايمان وأخوة الانسان حيثما كان فنحن ننتمى الى الانسانية جميعا وكلنا لآدم وآدم من تراب . وهذا يعنى البعد عن التعصب العرقى والعنصرى . والتربية الانسانية هى أيضا تربية عالمية تنظر الى الكون على أنه وحدة متكاملة من صنع الخالق عز وجل وأنه

خلق الانسان فيه ليعبده حيثما كان موقعه فى هذا الكون وكيفما كان أسلوب عبادته ، وتقتضى التربية الانسانية الايمان باعتماد الشعوب بعضها على بعض وإرتباط مصالحها مما يحتم عليها التعاون البناء فيما بينها • وينبغى على المربين أن يؤكدوا هذه المعانى فى نفوس الشباب ، وان تجاهلها أو الاغضاء عنها قد يولد فى نفوس الشباب أفكارا خاطئة عن العالم الخارجى تخلق منهم أناسا متعصبين منغلقين على ذواتهم وأنفسهم • فالتربية الاسلامية تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرقى أو الاجتماعى • فلا شعوبية فى الاسلام ولا فضل لعربى على عجمى الا بالتقوى وصالح العمل قال تعالى : « يا أيها الناس انا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم » •• وورد عن النبى صلى الله عليه وسلم : (كلكم لآدم وآدم من تراب) ، وهى تربية لا تختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة وانما هى تربية يتساوى فيها الجميع والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والايمان لا الحسب والنسب والجاه •

والمسلمون متساوون فى العبودية المطلقة لله عز وجل • وقد ألزم الاسلام نبيه بالعدل « واذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل » ، كما أمره بالمساواة فى المعاملة بين الناس دون أى تمييز فالمسلمون سواء فى الحقوق أن التكاليف والمسئوليات ، ويقول عليه الصلاة والسلام : (المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم) ، والتربية الاسلامية تربية انسانية لأنها تقوم على أخوة الايمان « انما المؤمنون اخوة » ، « والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره » ، فالمسلمون فى مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون ولغة أعضاء فى الأسرة الاسلامية الواحدة يؤلف الاسلام بين قلوبهم ويجمعهم على قلب رجل واحد فى جسد واحد ، وهى تربية عالمية لأن الاسلام رسالة عالمية جاء للناس كافة وعالمية الرسالة الاسلامية تعنى أيضا عالمية التربية الاسلامية •

أساليب التربية الاسلامية :

يقوم منهج التربيــة الاســلامية على أساليب متنوعة بحســب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها ، على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض ، ومــن أهــم هذه الأساليب :

١ ــ أسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية كبرى فى تربية الفرد وتنشــئته على أساس سليم لا سيما فى الفترة الأولى من حياة الانسان حتى مرحلة النضــج والبلوغ • فالطفل منذ ولادته يكتسب ألوان السلوك من خــلال تقليده للآخرين ومحاكاتهم •

ويتوقف ما يكتسبه الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغــوب فيها على نوع القدوة التى تعرض لهــا فى التربية وهذا يؤكد أهميــة القدوة فى تحديد ســلوك الانســان والعادات التى يكتســبها • وتؤكد التربية الاسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة فى تنشــئة الأجيــال الاسلامية تنشئة سليمة يتحقق منها الخير لأنفسهم والمســلمين جميعا ، وقديما قال الشــاعر العربى :

وكل قرين بالمقــارن يقتدى

كما قال أيضا :

وينشأ ناشىء الفتيان منا ... على ما كان عوده أبوه

وقد دعانا الاسلام الى الاقتداء بالرســول نبينا الكريم : « لقــد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر » •

وضرب الرســول عليه الســلام مثــل الجليس الصــالح والجليس

السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير • وهذا يعنى أن نتخير لأبنائنا ولأنفسنا القدوة الصالحة التى يكون فى تقليدها الخير والمنفعة والابتعاد عن مخالطة قرناء السوء تجنبا للشر ودفعا للمضرة ، كما يجب أن يكون الأبوان فى المنزل والمعلمون فى المدرسة نماذج طيبة فى السلوك حتى يساعدوا الناشئة على تشرب العادات الاسلامية الطيبة منذ نعومة أظفارهم • وينبغى أن يدرك المعلمون ذلك تماما وأن يتعدوا حدود النظرة الضيقة التى تحدد ميدان تأثيرهم على تلاميذهم فى مادة تخصصهم التى يدرسونها لهم •

٢ ــ أسلوب الترغيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التى تستند اليها التربية فى كل زمان ومكان • فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الانسان حيثما كان وأيا كان جنسه أو لونه أو عقيدته • فالانسان يتحكم فى سلوكه ويعدل فيه بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة التى تترتب على عطله وسلوكه •• والتربية الاسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب لما له من أهمية بالغة فى التنشئة الصالحة لأبنائنا •

فأسلوب القرآن الكريم فى تصوير الجنة بخيرها ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها انما هو أسلوب مناسب لطبيعة الانسان التى تسعى دائما وراء المنفعة وتبتعد ما أمكن عن المضرة •

وهكذا يصبح الجزاء من جنس العمل وهو مبدأ منطقى لا يستطيع أحد أن يجادل فيه « يومئذ يصدر الناس اشتاتا ليروا عمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن مثقال ذرة شرا يره » ••

والآباء فى تعاملهم مع أبنائهم والمعلمون مع تلاميذهم ، بل والمجتمع الاسلامى الكبير يستخدم هذا الأسلوب التربوى على أوسع

نطاق . بيد أنه ينبغى أن يشير الى أن الأسلوبين وان كانا لازمين فى الاستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم فى الامتثال للأصول والقواعد الاسلامية لا يتساويان فى قيمة الأثر الذى يحدثه كل منهما . فأسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب لأن الأسلوب الأول ايجابى وأثره باق لأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للانسان فى حين أن الأسلوب الثانى سلبى وأثره موقوت لأنه يعتمد على الخوف . وقد ضرب الله لنا مثلا بأنه وان كان يحاسب الناس على أعمالهم الا أنه يعفو عن كثير .. كما أنه قبل أن يحاسب الناس على ذنوبهم يجعل الباب مفتوحا أمامهم للتوبة والعودة الى الله ، فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فان الله يتوب عليه « وان الله يحب التوابين » وفى حين أن الله سبحانه وتعالى يضاعف الحسنات لأصحابها فانه يتجاوز عن السيئات فى الحدود التى أوضحها لنا ويكون استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصح وهداية وارشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها .. وهذا يعنى أن يعول فى التربية الاسلامية على أسلوب الترغيب بصورة أكثر » قل ادع الى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة » .

ان الانسان معرض للخطأ والوقوع فيه ، فجل من لا يخطىء .. ومن منا كملت صفاته . ولذلك نجد أن الأسلوب الاصلاحى للتربية الاسلامية يفتح الباب أمام العودة الى الطريق السليم . وفى هذا صلاح للمذنب أو المخطىء والا تمادى فى خطئه ، قال تعالى : « قل ياعبادى الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله .. ان الله يغفر الذنوب جميعا انه هو الغفور الرحيم » ، وفى الحديث الشريف « كل بنى آدم خطاء وخير الخطائين التوابون » .

ان تحصيل العلم من أشق الأمور على النفس ويحتاج الى الصبر والمعاناة . وفى ذلك يقول ابن الجوزى : « ما رأيت أصعب على النفس من الحفظ للعلم والتكرار له خصوصا ما ليس لها فى تكراره وحفظه

حظ » .. ومن هنا يصبح لأسلوب الترغيب والترهيب دور فى حفز النفس على الصبر والمجاهدة فى تحصيل العلم .

٣ ـ أسلوب الموعظة والنصح :

وهو من الأساليب المعروفة فى التربية الاسلامية وله تأثيره الحسن فى النفوس . لأنه يتطرق الى النفس الانسانية من مداخلها الحقيقية ويجعل الناصح فى نظر المنصوح شخصا طيب النوايا حريصا على المصلحة . ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن .. ويكون هذا الأسلوب فعالا ويؤتى ثماره عندما يكون النصح صادرا من القلب ، لأن ما يصدر عن القلب يصل الى القلب . وفى القرآن الكريم عظات كثيرة « ان الله نعما يعظكم به » بل ان القرآن كله موعظة وهدى ورحمة للمؤمنين .

وفى أسلوب العظة والنصح مجال كبير للمعلمين فى توجيه طلابهم الى ما فيه خيرهم وصلاحهم والى ما فيه رقى مجتمعهم وأمتهم . الا أنه ينبغى على المعلم أن يكون ذكيا لبقا فى نصحه وأن يبتعد عن أسلوب الأوامر والنواهى على طريقة اعمل كذا ولا تعمل كذا .. فان هذه الطريقة الى جانب أنها قد تكون منفرة للمتعلم لا تحقق الهدف المنشود منها وأولى للمعلم أنه يستخدم الأسلوب غير المباشر فى النصح والتوجيه كأن يستعين بالقصص .. وللقصص كما هو معروف أثر فى النفوس . ويمكن أن تتضمن القصة المغزى الأخلاقى أو التربوى المرغوب . وقد جاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزى « نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هذا القرآن » و « لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألباب » .

ويمكن للمعلم أيضا أن يستعين بدروس من التاريخ وما فيه من عظات وعبر .. فكم من أمم هوت لفساد أخلاق أبنائها ، وكم من حضارات انهارت لتفكك مجتمعاتها وانحلالها ، وكم من أناس هلكوا

لعصيانهم وكفرهم وغيرها من الدروس التاريخية التى يمتلىء بها القرآن الكريم وكتب التاريخ .

٤ — أسلوب المحاورة والمناقشة :

من الأساليب التى تقوم عليها التربية الاسلامية فى توجيه الانسان نحو الحق والخير أسلوب المحاورة والمناقشة وأسلوب الاقناع والاقتناع عن طريق العقل والمنطق .

والقرآن الكريم ملىء بالأمثلة التى تؤكد أهمية الصبغة العقلية للانسان . وعلينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا فى التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من الأمور . وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو الى سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة « لا اكراه فى الدين » .

ويتضمن أسلوب المحاورة والمناقشة فى التربية الاسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالأساس العقلانى والمنطقى لأى قضية مطروحة أمامهم وألا يرددوا المعلومات ترديدا أعمى دون فهم لمضمونها الحقيقى أو دون ادراك لارتباطها بواقعهم الفردى والاجتماعى . كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التى تحلل أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقى الضوء على جوانبه المختلفة . ومن الطرق التى يمكن أن يلجأ اليها المعلم لاقناع التلاميذ فى الأمور الدينية لا سيما فى الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعا مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة المدنية الغيبية والنقل عن السلف الصالح، وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الانسان عن فهمه وتصوره ، وما أكثر الأمور التى تبين ذلك حتى فى ميدان العلم الطبيعى أو التجريبى . والكون من حولنا ملىء بالظواهر التى لا نراها ولا نحسها ولا نسمعها ومع ذلك لا يستطيع أحد أن ينكر وجودها ، ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية فهناك كائنات متناهية فى الصغر لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة ، وهناك

أصوات متناهيـة فى الدقة مثل دبيب النمل لا يمكن سماعه بالأذن العادية • وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الانسان من قبل عنها شيئا وقد يصعب على العقل مثلا تصور اختراق الأشعة السينية للأجسام الصلبة • وليس من الضرورى أن نستدل على الشيء بوجوده المباشر وانما عن طريق آثاره ، فقديما قالوا : « البعرة تدل على البعير والأثر يدل على المسير » • ومظاهر ابداع الكون تدل بالتالى على عظمة خالقه • والعلم الحديث يأخذ بهذا الأسلوب من التفكير فالطاقة مثلا هى موضوع علم الطبيعة برمته ومن الصعب تعريفها تعريفا مباشرا الا من خلال آثارها التى تحدثها أو من خلال ما يعرف بـ « التعريف الاجرائى Operational Definition » الذى يعرف الظاهرة باجراءاتها وعملياتها التى تضمنها •• ونحن فى التربية لا نعرف على وجه التحديد ماذا يحدث فى عقل الانسان نتيجة لعملية التعلم • نحن نعلم أن الانسان يتعلم ألوانا من المعارف والسلوك والمهارات ، أما كيف يحدث هذا التعلم فى الانسان وما الأثر الذى يحدثه فى عقله ؟ فهو اجتهاد للنظريات التى تحاول تفسير التعلم عن الانسان •

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول •• ونحن قد نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية • ومع ذلك نحن نعيش هذا الواقع ونتأثر به . كم منا مثلا يسلم علميا أو منطقيا بما يقال أحيانا « من عاش بالصحة مات بالمرض » أى أن من يعيش ملتزما تماما بالأصول الصحية لابد وأن يموت مريضا •

ومع ذلك فان الحياة قد تظهر لنا فى بعض الأحيان أنه أحد قوانينها والنظرية العلمية نفسها ليست خالدة ، وكم من نظريات العلم التى سادت التفكير فى فترة ما ثبت خطؤها أو عدم صحتها فيما بعد • وأرجو الا يفهم من ذلك أننى أشكك فى العلم أو أقلل أهمية منجزاته فاننى أردت من كلامى السابق أن أبين اختلاف أساليب الاقناع وأن العقل الانسانى نفسه محدود والانسان قد يصل الى الاقتناع العقلى ، ومع

ذلك يكون أسيرا لعادة تحكمت فيه . فكثير منا مثلا مقتنع بمضار التدخين ، ومع ذلك لا يستطيع أن يمتنع عنه . وقد يكون الانسان مقتنعا بشىء من الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير فى الطريق الذى يمليه التفكير العقلى أو المنطقى . ويبدو هذا الأمر بوضوح فى المسائل التى تتصل بعواطف الانسان . ولذلك تهتم التربية الاسلامية بتربية الانسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم فى عواطفه والسيطرة عليها والبعد به عن التعصب الأعمى . ويجب أن يهتم المعلم فى اقناعه لتلاميذه بالأساس العقلى الذى يساعد تزكية العواطف النبيلة لدى الانسان ومثله العليا فى الحق والخير والجمال .

ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة فى التعليم هى التى تهتم بالفهم والوعى والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب ويشير الى أن « ملكة العلم » انما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة فى مواضيع العلم .

وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويعتبرها مسئولة عن تكوين أفراد ضيقى الأفق عقيمى التفكير لا يفقهون شيئا ذى بال فى العلم .

والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار فى التدريس واعتبروه أسلوبا مفضلا مجديا فى التعليم . يقول الزرنوجى « ان قضاء ساعة واحدة فى المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله فى الحفظ والتكرار » .

وقد احتاط المربون المسلمون من سوء استخدام أسلوب المناظرة والحوار بأن وضعوا له بعض الشروط التى تجعل منه أسلوبا فعالا للتعلم والبحث العلمى من أهمها أن يكون هدف المناظرة الوصول الى الحقيقة لا التضليل وحب الانتصار بالباطل كما يشترط فى المتناظرين

الالمام بموضوع المناظرة والتحلى بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف وغيرة الصدر • ومع أسلوب المناظرة هو أقرب الى الدراسات العالية فاننا نجد صورة مبسطة منه فى أسلوب الحوار والنقاش الذى يديره المعلم مع تلاميذه ليحفزهم على التفكير •

٥ — أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية :

يعتبر أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة فى التربية • وهو يعتبر من الأساليب التى تقوم عليها التربية الاسلامية وللمعرفة والعلم قيمة حقيقية فى الاسلام فلايستوى الذين يعلمون والذين لايعلمون بصرف النظر عن ماذا يعلمون • وقد أشرنا فى مكان آخر الى أن الاسلام اعتبر العلم طريقا لطاعة الله وخشيته • كما سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانة العلم فى الاسلام (١) •

والمعرفة النظرية مهمة فى حد ذاتها لأنها تنمى عقل الانسان وفكره وتساعده على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعده على القيام بدور المواطنة الصالحة فيه ، ولقد تعالت الصيحات من جانب المربين يتساءلون حول جدوى المعرفة النظرية وانتقدوا التعليم المعاصر لأنه تعليم لفظى نظرى يفتقر الى مغزاه الوظيفى والتطبيقى والاجتماعى مما يترتب عليه عزلة التعليم عن مجتمعه ونفور الطلاب فى بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه • وقد حدا هذا الوضع ببعض المربين الى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناسا آخرين أشياء لا يرغبون فى تعلمها •

وقد يكون فى هذا الأمر بعض المبالغة التى تغلف ما فى هذه الدعوى من صحة • ولكن ذلك لا يقلل بأى حال من الأحوال من المعرفة النظرية

---

(١) لتفصيل الكلام عن ذلك انظر :
محمد منير مرسى : التربية الاسلامية : أصولها وتطورها فى البلاد العربية عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٧ .

•• ولن يكف التعليم المدرسى فى يوم ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة لضرورته وأهميته • ان أية فكرة عملية لابد أن تبتدأ بفكرة فى عقل الانسان والانسان يفكر بالرموز •

والاسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم ، كما أنه يعتبر المعرفة أساس المساءلة « وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا » •

ولكن التربية الاسلامية فى اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التى تستخدمها فانها أيضا تؤكد أهمية الأساليب الاخرى التى عرضنا لها والتى تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية فى الاسلام •

٦ ـ أسلوب التدريب أو الممارسة العملية :

من الأساليب التى تهتم بها التربية الاسلامية أسلوب التدريب والممارسة العملية • وقد سبق أن أشرنا الى أن التكاليف الاسلامية كلها والمبادىء الرئيسية للاسلام من شهادة بوحدانية الله ونبوة محمد واقامة الصلاة وايتاء الزكاة والحج وصوم رمضان انما تتطلب ممارسة وسلوكا عمليا من جانب الانسان • ويجب أن يتطابق سلوك المسلم الحق مع ما فى ضميره وقلبه فانما الأعمال بالنيات وانما لكل امرىء ما نوى • وان الله سبحانه وتعالى لا يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الانسان وسرائره • فالله سبحانه وتعالى يعلم خافية الاعين وما تخفى الصدور •• وينبغى على المربى المسلم أن يهتم بتنمية السلوك العملى الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه انما يحسن تعليمهم اذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة كما يجب أن يهتم المعلم باظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لما يتعلمه التلميذ فى واقع حياته كفرد وفى واقع المجتمع الاسلامى الكبير •• ان الناشئة الصغار لا يمكن أن يتعلموا ألوان السلوك الدينى والاجتماعى

الا اذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم .. وهذا يعنى ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وانما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمل والنظرية والتطبيق .

٧ — أسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ فى الممارسات التعليمية القديمة ومازال يمارس حتى الآن .. ويرجع ذلك بالطبع الى التصور الذى كان يؤمن به المعلمون بالنسبه لعملية التعلم . فقد كان الهدف من التعليم فى نظرهم حشو عقل التلميذ بالمعلومات عن طريق الحفظ والتلقين . وكان التحصيل الدراسى غاية فى ذاته . وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ما حفظه من معلومات وتحصل فى عقله من معارف . وليست التربية الاسلامية وحيدة زمانها فى ذلك وانما هى ممارسة شاعت فى التعليم فى مختلف المجتمعات وعلى مر العصور والأزمان . وتركز الطريقة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص بالفهم أو عناية بالمتعلم نفسه .

وقد انتقد المربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقة الحفظ الأصم وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار ، كما سبق أن أشرنا .

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية[1]

درسنا فى الفصل السابق الجوانب التربويه لبعض المدارس الفلسفية العامة . والآن وبعد أن عرضنا لما يقوله الفلاسفة عن التربية فانه يصبح من المناسب أن نتمعن فيما يقوله عن التربية التربويون أنفسهم ممن تأثروا بالفلسفة . وبعبارة أخرى فاننا سنستعرض بعض أنماط من النظريات التى تتخذ من المشاكل التربوية نقطة انطلاق ثم نبحث عن الحلول اللازمة لها بالاتجاه الى الفلسفة .

ان الكثيرين يتوجسون خيفة من التربية بحجة ما يبدو من أنها تحتضن الكثير من النظريات المتباينة ويقولون ان بعض الميادين الأخرى تأخذ اتجاها أكثر استقامة فى ظل نظرية واحدة أو على الأقل فى ظل مجموعة مترابطة من النظريات . غير أن ذلك ليس صحيحا على الاطلاق ، ففى الطب مثلا توجد نظريات كثيرة تختص بطبيعة المرض وبأعراضه وبالعلاج المناسب له وهى نظريات تنبع من دراسات مستفيضة لكيمياء الجسم البشرى وللجراثيم والحساسيات ، ثم تقدم نظريات أكثر شمولا لتفسير طبيعة المرض ، ويجرى تحقيق هذه النظريات بكثير من الوسائل المتباينة . وفى الدراسة التى أجراها صامويل هانيمان قدم النظرية القائلة بأن جميع الأمراض يمكن شفاؤها بواسطة عقاقير معينة يؤدى استخدامها الى احداث أعراض مشابهة للمرض المطلوب علاجه ، وطبقا لنظرية الطب الانتقائى أو الطب الشعبى فان كل مرض خلقه الله يوجد له عشب معين كفيل بشفائه . ان مثل هذه النظريات قد طمستها نظريات

---

(١) انظر : نيللر : فى فلسفة التربية ، ترجمة د . محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب ـــ القاهرة ١٩٧٦ .

أخرى تأسست على تجارب علوم الأحياء والكيمياء وباقى العلـــوم ذات الصلة بها أما العلاج النفسى وهو الذى لا يمكن اثبــات صحته ، وكذلك العلاج بالموسيقى • فلا يزالان مثلين خادعين لأنواع العلاج اللامادى ، وحتى فى هذه الحالة هناك الكثير من نظريات العـــلاج النفسى والكثير من أنواع التحليل النفسى • ان الدارس يجب ألا ينزل الى ميدان التربيـــة الا اذا كان ملما بالكثير من المعلومات عن النظريات التى تتعـــلق بهـــذا الميـــــدان •

ان كلمة « نظرية » تحمل عدداً من المعانى نذكر منها هنـــا اثنين : أولهما أن تكون مرادفة للفكر أو التكهن بصفة عامة ، وعلى هذا الأساس فان النظرية التربوية هى نفسها التفكير التربوى ، ومن جهة أخرى يمكن أن يكون لها مرادف آخر أكثر دقة وأكثر ارتكازا على العلم وبذلك يمكن أن تعنى فرضا أو مجموعة من الفروض ثم تحقيقها بالملاحظة والتجربة كنظرية الجاذبية مثلا ، وفى حالة هذا المرادف الأخير تعتبـــر النظريـــة مرشداً للعمل ، لا باقتراح الأهداف ولكن باستكشاف الحقائق ، وهـــى جديدة وذلك بأن تضـــع أمام أبصـــارنا معلومات تبين لنا أن الأهـــداف المفروض أننا نسعى لتحقيقها ، كما أنها قد تؤدى الى اختيار أهـــداف جديدة وذلك بأن نضع أمام أبصارنا معلومات تبين لنا أن الأهداف الأولى أقل جاذبية ، وقد تكون خاطئة •

وخلاصة القول أن النظرية يمكن أن تكون معيارية كما فى الفلســـفة أو وصفية كما فى العلوم • وفى الحالة الثانية فان النظرية تقدم حقائق محدودة تساعدنا على أن نتفهم بايجابية أكثر الأهداف التى يقدمهـــا الفلاسفة • ولـــا كان « علم » التربيـــة غير كامل النضج فانه لا يوجـــد من النظريات التربوية ذات الطابع الوصفى الا القليل نسبيا • والواقع وفى رأى الكثيرين ، أن التربية لا يمـــكن أبـــدا أن تصـــبح علما بالمعنى المعروف وان كان يلزم أن تكون أنشطتها وثيقة الصلة بالنتائج العلمية الموثوق بهـــا •

وسنعنى فى هذا الكتاب بدراسة النظرية المعيارية . ونستكشف فى هذا الفصل النظريات التربوية التى تؤدى الى برامج الاصلاح • وانا نجد أن معظم هذه النظريات ينبع من فلسفات تقليدية تحكمها تجارب خاصة تنفرد بها التربية •

وبالرغم من أن أطر فلسفات التربية يمكن أن ترجع الى كل من فكر المثالية والواقعية والبراجماتية فان هناك مدخلا آخر يعرفنا بنموذج أكثر ترابطا عن فلسفات التربية ، وقد نشأت الفلسفات الأربعة المتمايزة للتربية فى المجتمعات الغربية ، وهذه الفلسفات هى :

- الفلسفة التواتوية •
- الفلسفة الجوهرية •
- الفلسفة التقدمية •
- الفلسفة التجديدية •

وكل من هذه الفلسفات الأربعة للتربية لها جذورها فى واحدة أو أكثر من فكر الفلسفات الثلاثة : المثالية والواقعية والبرجماتية • فالتواترية تمتد بأصولها الى المثالية والجوهرية تمتد بأصولها الى الواقعية بصفة عامة وان كان لها أيضا تأثر بالمثالية والبرجماسية أنتجت كلا من التقدمية والتجديدية •

ولقد نمت وتطورت فلسفات التربية التواترية والجوهرية والتقدمية والتجديدية جزئيا لأن هذه الفلسفات الأربعة قد اشتقت من التساؤل حول كل من طبيعة التربية والفلسفة كما أن هذه الفلسفات التربوية ترتبط بتاريخ التربية الأمريكية •

لقد كانت الفلسفة السائدة فى التربية الامريكية هى الجوهرية • وكانت الفلسفة التواترية أحد ردود الفعل ضدها ، ولذا فان الكثير من قادة التربية الامريكية مالوا لأن يكونوا من أنصار التواترية • وكانت

هنــاك ردود فعل أخــرى تمثلت فى ظهور التقدميــة والتجديدية ، وقــد أصبحت هاتان الفلسفتان مهمتين وتحظيان بتأييد كبير فى القرن العشرين، والجوهرية على أية حال هى فى الأساس موقف محافظ . وهذا مفهــوم بالنسبة لمجتمع يتوقــع من مؤسسات التربوية أن تحافظ عــلى تقــاليد وأسس المجتمع .

ان التخلف الثقافى للمؤسسات التربوية ليس كله نتيجة لســيطرة البيروقراطية أو عدم الرغبة فى التغيير من الجانب التــربوى ، ولــكن نتيجة تصور للوظيفة المحافظة التى يطلبهــا المجتمع من المدارس . وكما يبدو فان احداث التغير السريع فى التربية يتطلب أساسا مجتمعا يعيش تغيرات سريعة فى مؤسساته أو أنظمته الثقافية والسياسية والاقتصادية . فالثورة مثلا فى كوبا الحديثة والصين — قد أتت بتغيرات شاملة وعنيفــة فى التربيــة .

ان فلسفة التربية — بالاضافة الى تساؤلاتها عن الوجود والمعــرفة والقيم — تسير فى أغوار موضوعات خاصة بالتربية وتحاول فلسفة التربية أن تقدم معانى لهذه المفاهيم التربوية التى تتصل بالعملية التربوية مثل التربية والتعليم والتدريس والمنهج وغــيرها . وأصبحت عملية التربيــة تتم فى سياق اجتماعى ، وأصبح على فلسفة التربية أن تواكب الفلسفة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية . ان جون ديوى على سبيل المثــال وجد أنه من الضرورى أن نفكر فى العــلاقة بين المدرســة والمجتمــع ، والطفل أو التلميذ والمنهج ، والديمقراطية والتربية ، تمــاما كما نفكر فى أى علاقات خاصة بالتربية وأهداف المجتمع .

وفى الولايات المتحدة الامريكية نجد أن أول نظرية تربوية أثارت اهتماما على نطاق واســع هى نظــرية التقدمية . وقد انبثقت الحــركة التقدمية بقوة ثورية على المسرح التربوى ودعت الى استبدال الممارسات المتبعة آنذاك بنوع جديد من التربية يعتمد على نتائج العلوم السلوكية .

وكان التجديد الذى لحق بالمبادىء التقليدية (المحافظة) وما اشتملت عليه من بعض مظاهر التقدم فى العلوم السلوكية قد تمكن من فرض الآراء المتطرفة للتقدميين وان كان فى نفس الوقت قد اعترف بعدد من مبادئهم الأكثر اعتدالا . وقد قامت مدرستان من مدارس الفكر بالتعبير عن موقف التقليديين (المحافظين) وهما المدرسة التواترية ذات الطابع الارستقراطى والسمة الفلسفية الظاهرة ، ثم المدرسة الجوهرية وهى أكثر اعتدالا وواقعية . وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية حاولت الحركة المعروفة باسم الحركة التجديدية أن تحل محل التقدمية فى ركب الاصلاح التربوى . وسنتناول الآن هذه النظريات الأربعة بالترتيب .

ب — التواترية :

تقف التواترية فى الجانب المحافظ فهى فلسفة تربوية محافظة وتمتد بأصولها التاريخية الى الفلسفة المثالية بصورة رئيسية والتواتريون يمقتون بشدة الكثير مما فى الحياة الحديثة ، مثل نتائج الثورة الصناعية والثورة العلمية والقيم غير الدينية وقيم البروليتارية والثورة التكنولوجية وثورة الألكترونيات .

والتواترية كفلسفة للتربية تؤكد على الماضى وتعطى له الأولوية ، وخاصة الماضى الذى يمثله كبار الكتاب وأعمالهم ، فالتواترية دعوة لتمجيد السلف ، وللطبيعة غير المتغيرة للكون والطبيعة الانسانية والحقيقية والمعرفة والفضيلة والجمال ، والمرغوب فيه فى نظرها هو المعمر أو المتواتر .

وتقول التواترية بأن المبادىء الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير (١) . ولما كانت التربية تقوم أساسا على فلسفة المثالية التقليدية ومن أبرز رجالها روبرت هتشنز ومورتيمر آدلر . كان هتشنز عميدا لمدرسة

---

(١) هذا يذكرنا بالبيت الشعرى المشهور :

ما أرانا نقول الا معارا أو معادا من لفظنا مكرورا

الحقوق بجامعة ييل بأمريكا وارتفع الى مصاف الشهرة عندما قام وهو المدير الجرىء لجامعة شيكاغو بعدة هجمات جريئة على ما اسماه بلا معقولية التعليم العام المعاصر . وفى عام ١٩٢٩ انضم آدلر الى هتشنز بعد أن كان قد طور فلسفته الخاصة فى كولومبيا . وقام الاثنان معا بوضع كثير من مبادىء التواترية .

المبادىء الأساسية للتواترية :

للتواترية ستة مبادىء أساسية هى :

١ — بما أن الطبيعة البشرية ثابتة فكذلك تكون طبيعة التربية .

٢ — بما أن الصفة المميزة للانسان هى عقله لذلك يجب أن تركز التربية على تنمية استخدام العقل .

٣ — النوع الوحيد للتجارب الذى يجب أن تؤدى اليه التربية هو التجاوب مع الحقيقة لأنها عالمية وغير متغيرة .

٤ — ليست التربية بمرادفة للحياة ولكنها اعداد لها .

٥ — يجب أن يتعلم الأطفال عددا مبينا من الموضوعات الأساسية التى تمكنهم من معرفة « الصفات الثابتة الدائمة » للعالم من الناحيتين الروحية والمادية .

٦ — أفضل المراجع لدراسة هذه الصفات الدائمة هى ما يسميه التربويون بالكتب العظمى الخالدة .

وسنفصل الكلام عن كل عنصر من هذه العناصر فى السطور التالية :

وحدة الطبيعة الانسانية :

١ — ان الاجابة على جل الأسئلة التربوية بالنسبة للتواتريين تأتى من الاجابة على سؤال واحد : ما هى الطبيعة الانسانية ؟ وبالنسبة

للتواتريين فان الطبيعة الانسانية ثابتة ومتواترة ، وان الصفات الأكثر تمييزاً للنوع الانسانى هى القدرة على التفكير وان متوسط العمر من الجنس الانسانى يكون عقلانيا . والنوع الانسانى فقط هو الذى يستطيع أن يفهم أو يدرك الأسباب الفيزيقية والروحية للوجود والانسانية كلها تملك نفس الجهد أو القوة على تحقيق الكمال فى الانجاز الشخصى والاجتماعى ، ومن هذا المفهوم للطبيعة الانسانية تنشأ الفلسفة التواترية للتربية .

ان التواتريين يرفضون اعتبار الحقيقة شيئا نسبيا يحدده كل فرد وهم يؤمنون بأن الحقيقة موجودة فى الطبيعة وفى الكون ومن ثم فان واجبنا أن نكتشف هذه الحقيقة وأن ننقلها وأن حصيلة الحقائق المجمعة خلال التاريخ الحضارى تمثل محتوى التربية لتراثنا الثقافى .

ان البشر فى كل مكان متشابهون أساسا . لذلك يجب أن تكون التربية واحدة لجميع الأفراد ، ويصر التواتريون على ذلك بالرغم من تباين الثقافات : ويقول هتشنز : « ان وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر ولكن وظيفة الفرد كانسان هى نفسها لا تتغير على مر العصور وفى جميع المجتمعات . ذلك لأنها تنبع من طبيعته الخاصة كانسان ، والهدف من أى نظام تربوى حيثما كان ، لا يتغير من عصر لعصر ولا من مجتمع لمجتمع ، ذلك لأن المقصود منه هو تحسين الانسان كانسان » .

فاذا كانت الطبيعة الانسانية واحدة فى كل زمان ومكان فان التربية يجب أن تكون واحدة بالنسبة للجميع فى كل زمان ومكان . ومن ثم فان هدف التربية ثابت ومطلق وعالمى ، ان تغير منطق الفرد هذا لا يعنى اهمال الجوانب الخلقية ، وعلى العكس فان المنطقية أو العقلانية مفهوم يتضمن استعمال عملية الفهم لكل جوانب حياة الانسان .

ويقول آدلر :

« اذ كان الانسان حيوانا عاقلا ذا طبيعة ثابتة على مر التاريخ

فلابد والحالة هذه من وجود بعض الملامح الثابتة فى كل منهج تربوى سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر » •

ان الأطفال لا يظلون على الدوام عجينة سهلة التشكيل ، وهم فى كل مكان يتميزون ببعض الصفات المشتركة • وجوهر التربية هو اكتساب المعرفة ، أما « الرأى » فبالطبع شىء مختلف • فقد يختلف الناس فى آرائهم ولكن اذا اتحدت هذه الآراء فانها تصبح معرفة ، وليس ثمة فائدة فى تشجيع العقول غير الناضجة على اهدار الوقت فى محاولة البحث لأنفسهم عن ذلك النوع من المعرفة الذى يمكن أن يتعلموه فى بضع دقائق ، واذا ضعفت الذاكرة وجب تقويتها بالتمرين والتكرار ، واذا كان هناك بعض الأطفال يحتاجون لوقت أطول من غيرهم للتعلم فلا يجب أن يكون ذلك داعيا لتخفيف المستوى العقلى للتربية ، بل يجب فى هذه الحالة تخصيص المزيد من الوقت والجهد لمساعدة الأطفال الأبطأ فهما ليحصلوا على نفس المعرفة التى يحصل عليها أقرانهم الأسرع فهما ، ويتساءل التواتريون : ألسنا نتبنى مفهوما مزيفا للمساواة عندما نرفع الأطفال على أساس السن وعلى أساس المستوى العقلى ؟ ألا يشعر الأطفال بمزيد من الاحترام الذاتى عندما يجدون أنهم نالوا النجاح لتأديتهم نفس الاختبارات التى أداها أحسن تلاميذ الفصل ؟

وبالنسبة للتواتريين فان التدريس فن : فن حفز وتوجيه قوى وطاقات الفرد الموروثة على التفكير بمنطقية ، وهذه القوى يمتلكها كل انسان ، فالتعليم هو أولا نصح أو توجيه وشرح وتفسير •

٢ — لما كان العقل هو أسمى صفات الانسان فيجب أن نستخدمه لتوجيه طبيعته الغريزية طبقا لأهداف مختارة عن قصد :

يؤمن التواتريون أنه مادام الانسان يتمتع دون سواه من المخلوقات بموهبة العقل ، فلابد أن يهدف التعليم الى تنمية هذه الامكانيات العقلية•

وعلى عكس البراجماسيين الذين يقرون بالتواصلية ما بين الانسان وعالمه البيولوجى . يرى التواتريون أن العقل يسمو على الطبيعة البيولوجية للانسان . ويجب أن تهدف التربية الى البحث عن الحقائق التواترية وأن لا يساء توجيهها لتلبية احتياجات مؤقتة ليست سوى حاجات زمنية . وكما يقول هتشنز فان التربية يجب أن « تبين العوامل المشتركةفى طبيعتنا البشرية » التى « هى نفسها فى كل زمان ومكان » وأى فكرة عن تربية الفرد ليعيش فى زمن أو مكان ما هى فكرة « غريبة عن المفهوم الصحيح للتربية » .

ان الانسان حر وليس مقيدا ، ولذا يجب أن يكون مسئولا عن تصرفاته فلا نستطيع أن نغفر سيئاته بحجة أن ظروفه كانت سيئة أو أن مشكلاته الخاصة هى السبب فى انحراف سلوكه . كما أننا لا نستطيع أن نسمح بالتساهل فى المدرسة بحجة أن الطفل لا يعدو أن يعبر عن نفسيته الحقيقية أو أنه انما ينفث عما فى داخله من كبت . ان الانسان مخلوق عاقل ولذا يجب عليه أن يحيا بالعقل وأن يتحكم فى ثورات غرائزه .

ان ضبط النفس باستخدام العقل لا يقل أهمية للانسان عن حرية التعبير .. وفى الحياة المتمدينة تعتبر الحرية مكملة لضبط النفس ، ومن هنا يجب ألا يسمح للطفل باطلاق العنان لمشاعره كما شاء لأن بعض هذه المشاعر قد لا يكون طيبا . ان التعقل قد يكون كامنا فيه ولكنه يجب أن يربى لكى يمكن الاستفادة منه ويصبح الطفل قادرا على التحكم فى نفسه ومنضبطا ذاتيا .

ويؤمن التواتريون بأن التلاميذ نظرا لعدم نضجهم وجهلهم بقيمة وأهمية المعرفة والعلم يحتاجون الى الضبط والتوجيه . ذلك أن عملية التعليم لا تخلو من صعوبة ومعاناة وتحتاج الى جهد . وهذا يحتاج من التلميذ المثابرة والانضباط الذاتى . ويجب أن يشجع المعلم العادات

الحسنة للتعلم عند التلاميذ كما ينمى لديهم الشعور بالمسئولية وأن يكون هو نفسه نموذجا يقتدى لتلاميذه •

ولو أننا تركنا للتلاميذ الحبل على الغارب وسرنا وراء اهتماماتهم الوقتية العارضة فانهم سيظلون جاهلين غير ناضجين •

ومع أن المعلم ينبغى ألا يتجاهل العوامل النفسية الخاصة بدوافع التعلم فان دوره فى ذلك ينصب على رفع مستوى اهتمامات التلميذ وحفزه على دراسة المحتوى العقلى للتربية • ومن الخطأ الافتراض كما تدعى التقدمية أن الطفل الذى يحدد محتوى المنهج •

ان التفكير عند التواتريون يحدث بطريقة منظمة مرتبة • ومن ثم فان من واجب المعلم أن ينظم المادة الدراسية بطريقة تنمى عادات التفكير الجيدة • وعليه أن يولى اهتمامه فى التدريس الى عمليات الاستدلال والملاحظة والتفكير الفعال والمقارنة بين الأفكار واستخلاص النتائج والأفكار الجديدة •

والمعلم فى ظل التواترية والجوهرية شأنها شأن المثالية له دور هام • وهو مركز العملية التعليمية بحكم ما له من خبرات ونضج يفوق كثيرا ما لدى التلميذ • وواجب المعلم يتركز فى اجادته للمادة العلمية ونقل المعرفة بصورة منظمة لتلاميذه وتوجيههم واستثارة اهتمامهم واتاحة الفرصة أمامهم للتقدم والنجاح وضبط سلوكهم وتقييم نتائج تعلمهم •

٣ — ان واجب التربية أن تكيف الانسان تبعا للحقيقة لانها خالدة وليس للعالم المعاصر لانه فان :

ويقول هتشنز فى عبارته المشهورة : « التربية تشمل التعليم والتعليم يشمل المعرفة : والمعرفة هى الحقيقة ، والحقيقة فى كل مكان واحدة ، ولذا فان التربية فى كل مكان يجب أن تكون واحدة » •

وهذا لا يعنى أن التواترية تعمل على تعليم الانسان لكى يبتعد عن سنه ولكنها ترفض أى منهج يقتصر أساسا على الحاضر ، وهى تعتقد أن المعرفة بتلك الأشياء ذات الأهمية الدائمة يعتبر اعدادا لمواجهة أى مشكلات قد تواجه الانسان أفضل من تربية موجهة الى الاهتمامات الظاهرية للمجتمع فى أى لحظة معينة .

وبالرغم من أن التواتريين يؤكدون ايمانهم بالديمقراطية الا أنهم يرفضون الرأى القائل بأن المدرسة يجب أن تغرس فى تلاميذها الرغبة فى الاصلاح الاجتماعى وليس من واجبات المدرسة أن تجذبهم الى منهج معين للعمل السياسى ، ان الديمقراطية تزدهر نتيجة لتربية الأفراد وليس لأنهم علموا أن ينفطوا لاصلاحات معينة .

٤ — ليست التربية مرادفة للحياة ولكنها اعداد لها :

يرى التواتريون أن المدرسة تستطيع أو يجب أن تقدم مواقف من الحياة الواقعية . ان الغرض من المدرسة هو خلق بيئة صناعية تكون القيمة العقلية فيها هى الغرض الأساسى ، بعكس ما هو حاصل فى الحياة . ان التواتريين عندما يتحدثون عن التربية باعتبارها اعدادا للحياة يعنون أن الطالب يجب أن يتعرف على أفضل ما فى امكانياته الثقافية لكى يستطيع أن يدرك قيم هذه الامكانيات . وربما استطاع أن يضيف اليها بنفسه .

والتواتريون منطقيون مع أنفسهم فى القول بأن التربية اعداد للحياة وليست هى الحياة كما يرى التقدميون . لأن التواتريين يختلفون مع التقدميين فى نظرتهم الى الزمن والتغير فاذا كان الزمن يتواتر ولا يتغير فان اعداد الطفل للحياة يعنى أن الحياة لا تتغير .

٥ — يجب ان يتعلم الطفل عددا معينا من الموضـوعات الأساسية التى تمكنه من أن يتعرف على الصفات الدائمة الثابته العالم :

فلا يجب أن يزج به فى دراسات قد تبدو هامة فى مرحلة دراستها . كما يجب ألا يسمح له بدراسة موضوعات يشعر بالميل نحوها فى سـن معينة كالميكانيكا مثلا . ان المنهج الأسـاسى للمدرسة الثانوية يجب أن يشمل اللغة (القومية) واللغات والتاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية والفنون الجميلة والفلسفة . ويقول آدلر :

« ان التربية الأساسية للحيوان العاقل (الانسان) هى تنظيم قدراته العقلية وتنمية ذكائه . وهذا التنظيم يتحقق من خلال الفنون الحرة والقراءة والاستماع ، والكتابة والكلام ، ذلك لأن الانسـان حيوان اجتماعى فضلا عن كـونه حيوانا عاقلا . وحياته العقلية تتم فى مجتمع لا يتحقق وجوده الا بالاتصال بين أفراده . ان المواد الثلاثة القراءة والكتابة والحسـاب وهى مهارات الاتصال التى كانت دائمة تشكل المواد الرسمية هى جـوهر التربية الحـرة أو بعبارة أخرى التربية العامة » .

وفضلا عن ذلك فليس من واجب المدرسـة أن تدرب تلاميذها من أجل مهن معينة ، بل ان واجبهـا هى تربيـة أفـراد متكاملين من البشر يستطيعون تأدية العمل الذى تقتضيه الحياة فى هذا العالم .

أما التدريب المهنى فالأفضل تركه للمهنة نفسها .

ومنهج التواترية مشـتق من المفاهيم اليونانية واللاتينية القديمـة عن التنظيم العقلى وعن الفنون الحـرة التى جاءت فى ثلاثية ورباعيـة العصر الوسيط . والثلاثية تتكون من النحـو والبـلاغة والمنطق ، أما الرباعية فتتكون من الحسـاب والموسيقى والهندسة والفلك . ومن هذه الفنون السبعة العقلية يؤكد التواتريون على اللغة والرياضيات كعـلوم

أساسية • ولأن الفنون ظهرت مبكرا فى تاريخ الحضارات الغربية فان التواتريين يؤكدون عليها ويعتبرونها ثابتـة ، والفنون العقلية (مثـل فنون الكتابة والرياضيات قد تمثلت فى الكتب الكبيرة ، التى اعتبرت كبيرة لأنها صمدت لاختبار الزمن وأصبحت صالحة لكل زمان ، ومن بين هـذه الكتب الكبيرة أعمـال أفلاطون وأرسـطو وتوماس الاكوينى وكوبرنيق وجاليليو ، وشكسبير وغيرهم • وما أكثر مثل هذه الأعمال فى التراث العربى فى مختلف مجـالات الفكر والثقافة منها دواوين كبار الشـعراء كالمتنبى ومؤلفات كبار الفلاسفة كابن رشد والأدباء مثـل الجاحظ وغيرهم ونظرا لأن الفرد يجب أن يقرأ هذه الكتابات باللغـات التى كتبت بها فان كـل التلاميـذ يجب أن يدرسـوا اللاتينية واليـونانية ليقرأوا بهـا ما ألف من كتب •

ويرى التواتريون أن محتـوى المنهج يجب أن يبنى على الأساس المنطقى لا السيكلوجى كمـا تدعى التقـدمية وأن يقـدم للتلميذ نمـوا معرفيا منطقيـا •

٦ ـ ان التربية يجب أن تهيىء التلميذ للتعرف على الاهتمامات العالمية لبنى الانسـان بدراسـة المؤلفات القيمـة فى الأدب والفلسـفة والتاريخ والعلوم :

ومثل هذه المؤلفات تكشـف عن أسمى ما فى أعمـاق انسان تجـاه طبيعة الأشياء وتجاه طبيعته الخاصة • وحيث ان مضمون هـذه الأعماق ثابت لا يتغير فان الرسالة التى يحملهـا الماضى ليس لهـا تاريخ • ان الطالب بدراسـته لهـذه الموضوعات يتعلم الأفكار التى شكلت العقـل البشرى • كما يتعلم حقـائق أهمية من أى حقائق أخرى يتوصل اليهـا بالانسـياق وراء اهتماماته الخاصـة أو بالتخبط عشـوائيا فى تيـار الحوادث المعاصرة •• ويلخص آدلر هذا الرأى ببراعة فيقول :

« اذا كان هناك حكمة فلسفية ومعـرفة علمية ، واذا كانت هـذه الحكمة تتكون من بصائر وأفكار لا يطرأ عليها سوى تغير ضئيل من وقت لآخر ، وحتى اذا كانت تلك المعرفة العلمية تشمل العديد من المفـاهيم الثابتة وكان لها طريقة ثابتة نسبيا ، واذا كانت المؤلفـات العظيمة فى الأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل النفسية الدائمة للانسان وتعبر — على المستوى العالمى — عن اعتقادات الانسان فى صراعاته النفسـية • اذا كان كل ذلك واقعا فان المؤلفات العظيمة التى كتبها مؤلفون من العصـور القديمة والوسطى بل والحديثة ، تعتبر مستودعا للمعرفة والحكمة وتراثا ثقافيا يجب أن يكون حافزا لكل جيل جديد • ان قراءة مثل هذه الكتب ليست مجـرد العلم بالأحـداث الماضية أو لدراسـة الآثار القديمـة أو اللغات ، بل ان هذه القراءة يجب أن تتم لأن هذه الكتب تعتبر معاصرة اليوم كما كانت وقت كتابتها ، وذلك لأن المشـاكل التى تبحثها والأفكار التى تطرحها لا تخضع لقانون التقدم الدائم واللانهائى » •

ونظرا لأن الحقائق الأساسية التى تعلمهـا التربية مسجلة فى تلك الكتب العظمى فان الوسائل التربوية يجب أن تعتمـد أساسا عليها • ان القيمة الكبرى لهذه الكتب هى أنهـا خضعت لاختبـار الزمن وأثبتت جدارتهـا •

وبالنسبة للتواتريين فان تنمية الامكانيات العقلية لا يتم الا عن طريق الدراسات « الدائمة » التى تشكل تراثنا الفكرى • ومثل هذه الامكانيات تتجسد فى أمهات الكتب التى « تشتمل على دوائر المعرفة » • ان هتشـنز يعتبر أن أساس هذه الكتب يتألف من القواعد الذى « يضبط العقل وينمى قدرة المنطق •• وأصول القراءة والخطـابة والمحادثة » ، ومن الرياضيات التى تضمن « التصحيح فى التفكير » • ان مفهوم التواتريين للتعليم المثالى تعبر عنه بايجاز الفقرة التالية من هتشنز •

« •• ان التعليم المثالى ليس تعليما وقتيـا وليس تعليما موجهـا

لاحتياجات فورية . وليس تعليما تخصصيا أو تعليما سابقا للتخصص . كما أنه ليس تعليما نفعيا ، انه تعليم مدروس لتنمية العقل . ان لدى تعصبا قديما للقراءة والكتابة والحساب والدراسات الليبراليه من أجل تفهم الأعمال الكبيرة التى أنتجها الجنس البشرى .. أرى أن هذه هى الضروريات الدائمة والأدوات الفكرية التى نحن بحاجة لها لتفهم الأفكار والمثل العليا لعالمنا .. » .

ويقدم آدلر وصفا منهجيا مطابقا لذلك اذ يرى التربية كتنمية للقوى العقلية من خلال الدراسات الليبرالية يكملها فى ذلك أمهات الكتب القديمة والوسيطة والمعاصرة والتى هى بمثابة « الوعاء الذى تحفظ فيه المعرفة والحكمة والتقاليد الثقافية التى يجب أن يبدأ بها كل جيل » .

ان أمهات الكتب لا تعرف زمنا لأنها تعالج أفكارا وقضايا انسانية تتصف بالديمومة وذلك حسب وجهة نظر التواتريين . ويضيف بعض هؤلاء الى هذه القائمة اللغات الكلاسيكية وربما احدى اللغات المعاصرة مثل الفرنسية ، وليس للدراسات المهنية أو العلمية مكان فى المنهاج المدرسى نظرا الى أن مثل هذه الدراسات زمنية ولا تساعد على تنمية القدرات العقلية . والشىء ذاته يقال عن التربية البدنية ودراسة الشئون المعاصرة . ويقول هتشنز : « ان فكرتنا الخاطئة عن التقدم قد ألقت بالدراسات الكلاسيكية والليبرالية خارج المنهاج وغالت فى التأكيد على العلوم الأمبريقية « التجريبية » وجعلت من التربية عبدا لأية حركة معاصرة فى المجتمع .

ولما كان التواتريون يهتمون « بالحقائق التى تتصف بالديمومة والأستمرار » أو « القيم الثابتة » التى تمكن التوصل اليها فقط عن طريق « المنطق المجرد » فانهم يرفضون بشكل قاطع أية بيانات امبريقية من العلوم السلوكية التى قد تظهر على سبيل المثال أن ما يسمى بالدراسات التواترية ليس أكثر فاعليه من الدراسات الأخرى لتدريب الفكر . وكذلك يرفض التواتريون الاستنتاجات التى توصل اليها البحث

حـول التأثير الوجـدانى فى التعليم • فاهتمامات التلاميذ ليست لهـا علاقة بتحديد المنهاج نظرا الى أن التلاميذ غير ناضجين وغـير قادرين على معرفة ما هو أفضل لهم • واذا كان التلاميذ لا يحبون الدراســات الدائمة فهذا لا أهمية له • ويقول هتشنز : « ان الهدف الرئيسى لنظام التعليم فى بلد ديمقراطى هو تحديد العنصر الانســانى المشــترك بين أولئك الملتزمين بتحمل مسئولية هذا النظام • وهذا يتطلب تجنبا دقيقا للفخ الجذاب للامور العابرة التى قد تثير الاهتمام الآنى أو التى يعتقــد أن لها بعض القيمة العملية فى ظرف زمنى معين » •

اننا اذا سمحنا لميول الطفــل السطحية أن تحدد ما يتعلمه فاننا بذلك نعوقه عن تنمية مواهبه الحقيقية ، اذ ادراك الذات يقتضى ضبط النفس وهذا لا يمكن التوصــل اليــه بدون ضابط خارجى • ان تلك الاهتمامات السامية سواء كانت أدبية أو فنية أو سياسية أو دينية ، نجد منها واحدا أو اثنين كامنين فى كل فرد منا ولكنهــا لا تبرز وتتجلى الا بعــد الكثير من الجهد الشــاق والمثابرة ، وانه لمن السهل أن نبحث حقيقة امكانيات الطفل العادى فى هذه الاتجاهات • ويجدر بنا أن نجعل هدفنا هــو أن يصبح كل فــرد ممتازا فى بعض الاهتمــامات السامية • ولمــاذا نقنــع بدرجة أقل ؟ لمــاذا لا نجعل كل إنسان متميزا فى أحد المجالات العقلية ؟ ان هذا بالتأكيد هدف أسمى وأثمن من القناعة بالتخلف العقلى وتبرير هــذا التخلف بدعوى الروح الديموقراطية •

وفى البحث عن المنهاج « المناســب » لجأت الكثير من المــدارس الثانوية والكليات الى تغيرات آنية فى المقررات والى توســع فى المواد الاختيارية دون القيام بعملية تقويم واعــادة تشكيل أساسى للمنهــاج ككل • ولكن التواتريين لا ينادون بمثل هذا التقويم واعــادة التشــكيل من منطلق المشاكل والحاجات الملحة للمجتمع والدارسين • وبدلا عن ذلك

يرون فى العودة الى الدراسات « ذات صفة الديمومة » جوابا على هـذه المسألة على أساس أن مثل هذه الدراسات ليسـت عابرة على الاطـلاق ولكن لها قيمتهـا فى كل مكان وزمان • ومـع أن التواتريين يعتبرون أن الدراسـات المهنية لا قيمة لها على أساس أنها لا تنمى العقل ولكن لأن مثل هذه الدراسـات تصبح غير مناسبة لوقتها بشكل سريع نتيجة للتطور التكنولوجى ، وهكذا فان الخريج الفنى الماهـر وليس خريج الآداب هو الذى يحتاج المجتمع التكنولوجى الى خدماته أكثر من سواه •

الثنائيات التقليـدية :

ان من صلب التفكير التواترى وجـود الثنائيات التقليدية مثـل : العقل مقابل الجسـد والدراسات الثقافية مقابل الدراسات المهنيـة ، والدراسات الدائمة مقابل الدراسات المعاصرة والفكر مقـابل العاطفـة والمعرفة مقابل التجربة ، وهلم جـرا • كما أن هنـالك فكرة ميتافيزيقية راسخة فى الفكر التواترى وضعها أفلاطون وأرسطو وهى أن المعـرفة العقلانية تنجم عن مصدر أعلى من التجربة •• ولـكن ظهـور العلوم التجريبية هدم هذه الفكرة ، ومع ذلك وكما يقـول ديوى •• بقى لدينا منهاج معلقا بأهداب النظام التعليمى القديم ، منهاج هو عبارة عن مركب غير عضوى من عناصر غير متجانسه ، ثنائية ومتضادة • يقول ديوى :

« يحتفظ ببعض الدراسات والأساليب على افتراض أن لها قدسـية الليبرالية الخاصة ، على أساس أن المضمون الرئيسى لتعبير ليبرالى هـو عدم فائدة الغايات العملية •• والنتيجة هى نظام يجمع ما بين الموضوعات « الثقافية » و « النفعية » فى تركيب غـير عضوى بشـكل تكون فيـه الموضـوعات الثقافية بحـكم هدفها الغـالب ذات خدمـة للمجتمـع ، والموضوعات النفعية غير محررة للخيـال أو قوى التفكير • والخـرافات وحدها هى التى تجعلنا نعتقد أن هذين النوعين من الموضوعات متناقضين بالضرورة بحيث يكون موضوع ما غير ليبرالى لأنه مفيـد وثقافى لأنـه غـير مفيـدة » •

نقـــد التواترية :

كثيرا ما اتهمت التواترية بأنها جامـدة وارستقراطية ، وقيل أنهـا تحتضن ارستقراطية العقل وتقصر بلا وجه حق تعلم مبادئها على التقاليد الكلاسيكية التى تضمنتها الكتب العظمى ، وقـد فاتهـا أن تدرك أنـه بالرغم من أن كثيرا من الأطفال يفتقرون الى المواهب العقلية الخاصـة التى تنص عليها فلسفتها الا أنهم مـع ذلك يصبحون مواطنين صالحين وعمالا منتجين • فاذا ما لقناهم نفس النـوع من التـدريب الأكاديمى الصارم كالذى يعطى لطلبة المستوى الجامعى فاننا بذلك نعـوق نمـو الصفات التى لا تقـل قيمة عن الصفات الأكاديمية التى يقررها التواتر • ويقول النقـاد أنه فى النظـام الديمقراطى يعطى لكل طالب الحق فى التربية التى تناسب مواهبه الخاصـة • اذ أنه ليس من العدل فى شىء أن نحشر الأغلبية من الطلاب فى مضمار تربوى غير صالح الا لفئة قليلة • علاوة على ذلك فان معظم الشباب لا يحتمل أن يفتح أى كتاب مدرسى تقليدى بعد مغادرته المدرسة ، وعلى ذلك فلا داعى للمبالغة فى تقـدير أهمية الكتب العظمى فى مرحلة التربية المتوسـطة للطفل ولا سيما اذا كانت الصعوبة التى يواجهها تؤخر تقدمه فى النقل للسـنوات الدراسية الأعـلى •

ومع أن التواترية قد خسرت المكانة العالية التى ظلت تشغلها لمـدة طويلة فى مجال التربية ، فان المشـهد الحالى لأنشطة التلاميذ ومطالبتهم بالمنهاج « المناسـب » عن طريق « أن تفعل ما يناسبك » جعـل بعض الناقدين التربويين يحنون الى العـودة الى التعليم كانعكاس للقـيم الثابتة • ويقول أحد هؤلاء النقاد :

« أصبح للاحساس مرتبة أعلى من العقل • وأصبح المنطق أول سبب للثورة • ويلجأ الصغار الى السينما بـدلا من الكتب •• ان الغلبـة الآن هى لنعمة التلذذ بالأمية • وهذه نعمة للذين لديهم مواهب ضئيلة ودون

مقدرة على السيطرة . لقد كانت المعايير تدابير مصممة لتحديد ما هو خير وما هو شر ، وقد تطورت عبر القرون بعقول خارقة خلال عملية التفكير الى القيم الثابتة ، أى تلك القيم التى لا تضعف فى مناخ « الموضة » ، أو يسمى هذه الأيام « المناسب » .. ولحسن الحظ فى هذه الأيام وبفضل التعليم الشامل الذى يهدف الى خلق أميين ، تم التخلى عن هذه القيم » ..

وينظر كثير من التواتريين الى التعليم العالى كامتياز للطبقة المختارة أكاديميا ويعتبرون التعليم العالى الشامل كنوع من التضخم التعليمى الذى قلل من قيمة التربية باحلاله جميع أنواع الدراسات المعاصرة « المناسبة » محل الدراسات الأدبية الفكرية . ولكن فى عصر العلوم والتكنولوجيا لن يكون بامكان الدراسات الأدبية التقليدية أن تحافظ على هيمنتها القوية على المنهاج فى التعليم العالى . ذلك أن الظروف الدينامية للمجتمعات الصناعية المعاصرة تتطلب منهاجا ديناميا مرنا وليس ستاتيكيا جامدا . وانه من السهل وضع المسئولية على التعليم الشامل . ومع ذلك فان الفكرة القائلة بوجوب حصر المنهاج فيما يسمى منطقة المعرفة غير المحددة زمنيا تعرضت للانهيار بالقوة الحتمية للمعارف المتغيرة .

ومن السخرية أن نرى أنه رغم أن التواتريين كانوا من أشد المنتقدين لكثير من سمات نظام التعليم الأمريكى وعارضوا نظام ديوى التعليمى التقدمى ، الا أن بروز الرومانسيين الراديكاليين فى أواخر الستينات وأوائل السبعينات حدث فى وقت كان كبار التواتريين يدافعون فيه عن النظام التعليمى ويحاولون النظر الى نظريات ديوى بشكل أكثر ايجابية مع الدفاع عنه من التفسيرات الخاطئة . أن الطبيعة المتطرفة للانتقادات التى وجهها الرومانسيون الراديكاليون الى المدارس خلال هذه الفترة جعلت بعض كبار التواتريين يهبون للدفاع عن نظام التعليم العام . وعندما لاحظ هتشنز أنه لأول مرة يتم التشكيك بقيمة

التعليم الشامل والحر والاجبارى قال : « ليس عند أحد كلمة طيبة يقولها بحق المدرسة العامة التى هى المؤسسة التى كان ينظر اليها قبل ذلك كأساس لحريتنا وكضمان لمستقبلنا وكسب لرفاهيتنا وقوتنا وكقلعة لامتنا وكمصدر لنهضتنا » • ويمضى هتشنز ليشير الى أن الانتقادات الجذرية الموجهة الى المدرسة العامة وصلت حد المغالاة فى مناداتها بالغاء التعليم الاجبارى والمنهاج الرسمى والاهتمام بالنزوات العابرة للاطفال ؛ واستخدام الأموال الحكومية لاقامة نظام مدرسى بديل وحتى الى الغاء المدارس العامة من أساسها • وبالنسبة لهتشنز فان مثل هذه القرارات تشجع التمييز الاجتماعى والفردية التى تعتبر خطرا على الديمقراطية » •

ان التعليم التقليدى الذى تقره التواترية يستجيب فقط أو يتفق فقط مع حاجات القلة من المواطنين ، ولكن هؤلاء هم عادة قادة فكر المجتمع القادرين على استخدام وتطويع التواترية ، ورغم أن التواترية هى فلسفة تربوية محافظة ، فان الناقد الرئيسى لها هو الفلسفة المحافظة الأخرى الجوهرية •

٢ ـ الجوهرية (الأساسية) :

ان الجوهرية كفلسفة تربية سائدة فى التربية الأمريكية تمثل انتشارا مستمرا واستجابة خاصة بالنسبة للقادة فى المجتمع وفى التربية ، ونظرا لأنها تمثل وضعا محافظا فان الجوهرية تمثل اغراء للمدافعين الذين يعتقدون فى الحفاظ على الصالح من التقاليد الخاصة بالمجتمع • وفى النمو الفعلى عند الفرد والجوهريون يوافقون على هذه الأهداف الأساسية للتربية ، لكنهم يوافقون على أن تقدم التربية خدماتها لأى أهداف أخرى ثانوية ، وهناك بعض الاتفاق على أن يقتصر اهتمام التربية على تقبل التراث الثقافى أو التدريب العقلى فقط • والبعض يقر بأولية هذين الهدفين معا ولكن يسمح ببعض الأهداف الثانوية مثل الصحة الجسمية ، الصحة الانفعالية ، الكفاءة المهنية •

ولقد بدأت الجوهرية فى شكل حركة تربوية أساسية ، ولم تنسب صراحة الى أى عقيدة فلسفية ولكنها تتلائم مع عدد من الآراء الفلسفية لاسيما الواقعية وتختلف الجوهرية عن التواترية فى أنها لا تتعارض مع التقدمية تعارضا شاملا ولكن ينحصر الاختلاف فى بعض العقائد التقدمية . وهى اذ تنادى بأن هناك بعض الجوهرية أو الأساسيات التى يجب أن يعرفها كل انسان متعلم فانها لا ترفض النصوص التى قدمها ديوى بنفس الدرجة التى أنكرها بها بعض مريديه الأقل حذرا والذين أنكر كثير منهم صراحة أهمية المواد الدراسية . ويكرس الجوهريون جهودهم الأساسية لاعادة فحص مواد المنهج للتفرقة بين ما هو جوهرى وما ليس بجوهرى فى البرامج المدرسية ولاعادة السلطة للمعلم فى حجرة الدرس .

وقد تأسست الحركة فى أوائل الثلاثينات وضمت فى صفوفها بعض المربين البارزين مثل وليام باجلى W.Bagley وهنرى موريسون وتوماس بريجز وفريدريك بريد واسحاق كاندل وروس فينى ، كما انها اكتسبت تعضيد هيرمان هورن . وفى عام ١٩٣٨ كون هؤلاء الرجال « لجنة الجوهريين لنهضة التربية الأمريكية » . وتطرد مبادىء الجوهريين فى كتابات وليم بريكمان مؤلف « المدرسة والمجتمع » .

ان الجوهريين لا يشكلون جبهة متحدة ، ولما كانوا يعتقدون فلسفات مختلفة فليس من المستغرب أنهم يختلفون على مستوى النظرية ، كما أنهم يختلفون حول مواد المنهج . وينادى المؤرخ بيستور بتخفيض عدد الدراسات المهنية التى تعطى للطلبة فى معاهد المعلمين ، والحد من نفوذ المربين المحترفين فى تطبيقات التربية ، ويطالب المربى بريكمان بالمزيد من المعلومات والاقلال من المعارضات من جانب الكتاب أمثال بيستور الذين يعتبرهم غير مؤهلين لاصدار أحكام مسئولة فى ميدان مثل ميدان التربية بما يتسم به من التعقيد والتخصص .

ويلجأ بعض الجوهريين الى علم النفس التربوى للحصول على

معلومات أكيدة عن عملية التعلم وعن طبيعة المتعلم . وهناك آخرون أقل ثقة من هؤلاء ، وبالرغم من أنهم لا ينكرون ارتباط التربية بنتائج العلوم السلوكية الا أنهم ينظرون اليها نظرة أكثر انتقادا ، وفى مجال مثل مجال علم النفس حيث لا تكاد تخلو نتيجة أى بحث فيه من الاعتراض الفورى يجدر بالمربى أن يخطو فيه بحذر . ان النظرية الميدانية تتعارض مع السلوكية كما تتعارض الوظيفية مع التحليل النفسى ولذلك فليس بالامكان القول أيها يوفر معرفة أكثر دقة . والى أن يحين الوقت الذى تصبح فيه نتائج علم النفس التربوى أكثر اصالة من الناحية العملية فان الجوهريين مثل مورتيمر سميث سيظلون ينظرون اليها بالكثير من الشك .

والجوهرية مثلها مثل التواترية تنادى باعادة وضع المواد الدراسية فى مكان المركز من العملية التربوية ، ولكنها لا تتفق مع التواترية فى أن المادة الدراسية الحقيقية هى الحقائق التى احتفظت بها الكتب العظمى . وهذه الحقائق يجب تعلمها ، لا من أجل ذاتها فحسب ولكن من أجل المدى الذى تمدنا فيه لمواجهة الحقائق الحاضرة . والجوهرية تنبه المربين دائما الى ضرورة رفع المستويات الفكرية . وهناك تنتقد الجوهرية الاهتمام الذى تبديه التقدمية نحو حرية الطفل واهتماماته أكثر مما تبديه للمادة الدراسية ذاتها ، وبهذا المفهوم سنفحص الآن المبادىء الأساسية للجوهرية :

وفى حين يرى التواتريون أن الآداب وأمهات الكتب تجسد الفضائل الفكرية التى لا زمان له وتعمل على ديمومة التراث الثقافى ، يرى الجوهريون أن هذا التراث موجه للاحتياجات المعاصرة عن طريق الموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل الانجليزية (القواعد والأدب والانشاء) والحساب والعلوم والتاريخ واللغات الأجنبية المعاصرة ، وهذه الموضوعات حسب ترتيبها المنطقى جوهرية لتنمية قدراتنا الذهنية ،

أما فنون التمثيل والدراسات الصناعية والمهنية والتربية البدنية وغيرها من مجالات المنهاج فتعتبر بمثابة « الزخرف » .

المبادىء الاساسية للجوهرية (الأساسية) :

المبادىء الأساسية للجوهرية أربعة :

١ — التعلم يتضمن بالضرورة العمل الشاق والمثابرة من جانب التلميذ .

٢ — المبادأة بالتربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ .

٣ — ان لب التربية هو معرفة المواد الدراسية الأساسية والحفاظ على أحسن ما فى التراث الثقافى للمجتمع .

٤ — يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلى .

وسنفصل القول عن كل عنصر من هذه العناصر فى السطور التالية :

١ — ان التعليم بطبيعته يقتضى العمل الشاق وأحيانا يفرض المثابرة :

يطالب الكثير من الجوهريين بوضع مستويات أكاديمية عالية عن طريق نظام موحد ومتشدد للامتحانات ، وفى المطالبة باجراء هذه الامتحانات عندما ينتقل التلاميذ من المرحلة الابتدائية الى الثانوية وعند انتهاء مرحلة التعليم الاجبارى . وينظر الى الامتحانات فى هذه الحالة على أنها تستخدم « لغربلة » التلاميذ للالتحاق « ببرنامج على المستوى من التدريب الذهنى المنظم » و « لايجاد بعض البيانات التى يمكن أن يبدأ معها مديرو التعليم فى عدم وضع التلاميذ فى المجالات التى لا تناسبهم » وليعتبر بأن استمرارية الفرصة التربوية هى « امتياز يمنح للجديرين والمتفوقين » .

وبعد شرح وجهة النظر المدافعة عن الامتحانات الموحـــدة كوسيلة رئيسية للبحث عن المواهب ، يرى غاردنر بأن المدرسة هى عملية تصنيف متشددة حيث يكتشف الشبان الصغار الأقل حـــدود مقدرتهم •

« ولكن ما أن يصبح التعليم أكثر فعالية فى شـــد الشبان المتفوقين الى المستوى الأعلى يصبح أكثر تشدداً فى تصنيفهم • وهذا ينطبق على وضعنا الحالى وسيكون أكثر انطبـــاقاً فى المستقبل ، ان المـــدارس هى الطريق الذهبى للفرص أمام الشبان المقتدرين ، ولكن على الأساس نفسه فان المدارس هى الحلبـــة التى يكتشف فيها الشـــبان الأقـــل مقـــدرة حدودهم • ونادرا ما خطرت هذه الفكرة لأولئك الذين نادوا بالتعـــليم الشامل • لقد رأوا الجانب المشرق من النظـــام حيث يستطيع كل شـــاب أن يسير حسب مقدرته أو طموحه دون عقبـــات مالية أو اجتمـــاعية أو دينية أو عرقية ، ولكنهم لم يفكروا بالألم الذى يخلقه ذلك للافراد الذين تنقصهم المقدرة اللازمة ، ومع ذلك فان الألم موجود ولابد أن يوجد » •

وعلى النقيض فان ديوى يرى بأن التعليم لابد وأن يركز عـــلى تنمية الامكانات لأعلى وضع التحـــديدات • ويقول ديوى أن القيـــاس الكمي للعقـــل هو خرافة • ويضيف « بأن مقارنة قدرات شخص معين كميا مع مقدرات شخص آخر ليست من مهمـــة المدرس ، اذ ليس لها علاقـــة بعمـــله » •

وينسجم موقف الجوهريين مع النغمة التى كانت سائدة وكان التركيز فيها بشـــكل كبير على التفـــوق الأكاديمى عن طريق العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية المعاصرة ، كما يدعـــون الى تنمية ثرواتنا العقلية القومية على أساس القدرات والمستويات المدرسية المتشددة • وكان للجوهريون تأثير كبير على منهاج المدارس الابتـــدائية والثانوية مع اعطاء دفعـــة قوية الى الامتحانات الموحدة • ومع ذلك ، فان التأييد لمشاريع اصـــلاح المنهاج القومى التى كان يتزعمها الأكاديميون الجامعيون ، أدى الى بروز نظام المقررات كمؤثر رئيسى على المنهـــاج خـــلال النصف الثـــانى من الخمسينات وعقد الستينات •

ومن ناحية أخرى نجد أن التقدمية تمثل حرية الطفل فى حين أن الجوهرية تصر على أهمية الضبط ، وبدلا من التركيز على اهتمامات الطفل الطارئة توصى بضرورة الارتباط بأهداف أبعد أثرا • والجوهريون بعكس ما يؤكده التقدميون من أهمية الاهتمامات الخاصة ، يقدمون نظرية الجهد • وهم يوافقون على أن الاهتمام بموضوع ما أو مشكلة غالبا ما يولد الجهد اللازم للسيطرة عليها • علاوة على ذلك فهم يوضحون أن الاهتمامات الأكثر سموا ودواما لا يتم الشعور بها عادة فى البداية ولكنها عن طريق العمل الشاق تبدأ فى الظهور من نقط ابتداء قد لا تجذب الطفل فى حد ذاتها • وعلى ذلك فانه متى تم التمكن من احدى اللغات الأجنبية مثلا فان آفاقا جديدة تتفتح أمام العقل ، ومهما يكن من أمر فانه يجب على المبتدىء عادة أن يتغلب على نقص الاهتمام وعلى الكراهية • هذا الا اذا كانت تلك اللغة ذات قيمة مباشرة فى حياته اليومية وهو أمر نادر الحدوث • وبالمثل فان كثيرا من التلاميذ الذين يستعدون للمرحلة الجامعية يبدأون احدى المهام وهم يشعرون بنفور منها ولكن بعد أن يتم بذل الجهد الأولى فان الاهتمام بالعمل نفسه قد يحثهم على الاستمرار •

ومن بين المخلوقات الحية نجد الانسان وحده هو الذى يستطيع أن يخضع رغباته الحالية لأغراض أقل استعجالا • فاذا لم تشجع هذه المقدرة فى الطفل فاننا بذلك نثنيه عن التوصل الى ضبط النفس والسيطرة عليها وهو ما يلزم لتحقيق أى هدف ذى قيمة • ان ضبط النفس نادرا ما يمكن التوصل اليه بالتعلم الذاتى ولكنه ينشأ عادة من تجارب الضبط الخارجى ، والغالبية العظمى من التلاميذ لا يحصلون عليه الا بالاذعان الاختيارى وعن فهم الضوابط التى يفرضها المعلم •

٢ — ان المبادأة فى التربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ لأن هذا الأخير سيحتاج لارشاد ورقابة البالغين اذا كان يريد تحقيق كل امكانياته كانسان • وواجب المعلم هو التوسط بين العالم

كامل النمو وعالم الطفل لأن الطفل اذا ترك وشـــأنه لا يستطيع أن يدرك طبيعة عالم الكبار ومطالبه • أما المعلم فان ما تلقاه من تدريب قد أعـــده لهذا الواجب ولذا فهـــو أكثر لياقة ليقود نمو تلاميذه بمجهـــود التلاميذ أنفســـهم • ان قدرات الطالب الشخصية يجب أن تستخرج من مكمنها فى نفســـه بواسطة المعلم الماهر • ويقول كاندل :

« •• ان الجوهريين لا يقلون اهتماما عن التقـــدميين بالمبدأ القـــائل بأن التعلم لا يمكن أن ينجح الا اذا كان قائما على قـــدرات واهتمامات وأهداف المتعلم ولكنهم يعتقدون أن تلك الاهتمامات والأهداف يجب أن تتبلور بواسطة مهارة المعلم الذى يعتبر سيدا على ذلك التنظيم المنطقى المنمى بالمواد والذى يفهم عملية النمو التربوى » •

وهنا نجد أن المعـــلم يستخدم من السلطة أكثر مما فى حالة المدرسة التقدمية ، كما أنه مســئول مسئولية مباشرة عن مراقبة نمـــو تلاميذه ، وهو يجب أن يكون مؤهلا تأهيـــلا كاملا من الناحيتين العقلية والعاطفيـــة ليتبوأ مركز القائد الفعلى فى أى موقف من مـــواقف الفصول المدرسية • ويعبر بربكمان عن ذلك بقوله :

« •• ان الجـــوهرية تضـــع المعلم فى موقـــع المـــركز من العـــالم التربوى • وهذا المعلم يجب أن يكون حاصلا على درجة عالية من التربية والمعرفة العلمية عن ميـــدان التعـــلم وتفهـــم عميق لسيكولوجية الطفـــل ولعملية التعلم ، ومقدرة على توصيل الحقـــائق والمثل للاجيال الجـــديدة وادراك الأسس الفلسفية والتاريخية للتربية مع اخلاص جاد لعمله •• » •

٣ — ان العملية التربوية هو هضم المواد الدراسية الأساسية :

وهـــذا الرأى يتفق والمـــوقف الواقعى القـــائل بأن بيئة الانســـان المادية والاجتماعية هى التى تحدد له الطريقـــة التى يحيا بها ، ويتفـــق الجوهريون مع التقدميين فى أن التربية يجب أن تمكن الفـــرد من تحقيق

امكانياته ، ولكنهم يلاحظون أن تحقيق هـذه الامكانيات يجب أن يتم فى عالم مستقل عن الفرد . عالم يجب عليهم أن يطيعوا قوانينه ، ان الهدف من ذهاب الطفل الى المدرسة هو معرفة هـذا العالم كما هو لا مجـرد بمسـيره على ضوء اهتماماته الخاصة ، كما أنه لا يستطيع هضـم هذه المعرفة عشوائيا ربأى ترتيب يراه هو ، بل يجب أن تصـور له فى شـكل مواد دراسـية منظمـة تنظيما منطقيا ، ويستطرد كاندل فى هـذا المجال فيقـول :

« ولما كانت البيئة تحمل فى جنباتها طابـع الماضى وبذور المستقبل فان المنهج يجب بالضرورة أن يشمل تلك المعرفة والمعلومات التى تمـكن الطفل من التعرف على تراثه الاجتماعى والخروج الى العالم الذى يحيط به ، وكذلك المعلومات التى تمـده للمسـتقبل . ويجب أن تعنى التربيـة بالحفاظ على أحسن ما فى التراث الثقافى للمجتمع .

وبالنسبة للجـوهريين فان لب المنهج يجب أن يقـوم على تعـليم المـواد الأساسية أو الأمور الجوهرية . ففى المـدارس الأولية تـكون الأساسيات هى القراءة والتحـدث والكتابة وتعلم الهجاء والحساب ، وبعد ذلك من الممكن اضافة شىء من التاريخ والجغرافيا وقليـل من العلـوم الاجتماعية وتدرس عادة كموضوعات منفصلة وكذلك مبـادىء العـلوم الطبيعية والبيولوجية واللغات الأجنبية (وهى عادة الى جانب الانجليزية اللاتينية واليونانية والفرنسية والألمانية) . أما المواد الأقـل أساسية أو أهمية فهى الأدب والموسيقى والتربيـة الرياضية . وفى المدرسة الثانوية فان الأساسيات يجب أن تتسع وتـكون أكثر تخصصا وأكثر دقة . وعلى سبيل المثال فان الحسـاب يصبح رياضيات (جبـر هندسة — حسـاب مثلثات) ومبادىء العلوم تصـبح طبيعة وكيمياء وجيولوجيا ، والمـواد الأقل أساسية أو أهمية تكون فى الأدب والموسيقى والتربيـة الرياضية ، مع اضـافة الموضـوعات المهنية . ومن خلال المنهج يطالب الجوهريون بتعليم القيم ، على أن تكون هذه القيم خاصة بجمـاعة مرجعية عامـة ،

وبالذات قيم المجتمع والقيم الثقافية للطبقة المسيطرة فى المجتمع ، وقيم القيادات السياسية والثقافية للمجتمع (سواء أحياء أو أموات) والقيم التى عبر عنها كتاب الحضارة الغربية ، وحتى يتعلم الفرد تقاليد المجتمع فانه يجب أن يتعلم القيم التقليدية للمجتمع •

ان الجوهرية تؤكد أهمية الخبرة الجماعية أو التراث الاجتماعى أكثر من تجارب الفرد ، وهذا التراث يلخص التجارب التى قام بها ملايين من البشر فى محاولاتهم التكيف مع بيئتهم ، ان حكمة المجموع كما أخبرها التاريخ أكثر دلالة من معرفة الفرد الواحد وأكثر دلالة من تجربة للطفل التى لم يجر لها أى اختبار ، ان الثقافة المتشابكة تحتاج الى نظام تربوى جيد التنسيق • وبالتالى الى رقابة من جانب المعلم أكثر بكثير مما يعترف بها التقدميون •

٤ — يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلى :

يقول الجوهريون ان « المهمة الرئيسية » للمدرسة هى « تزويد التلاميذ بالقدرات العقلية » وهم ينتقدون التركيز على الاهتمامات الشخصية للتلاميذ والأمور غير العقلية مثل تنمية المهارات واللياقة الصحية والبدنية والمواطنة الديمقراطية والاقتصاد فى الاستهلاك والاستخدام السليم لوقت الفراغ » ويعتبر التواتريون عن قلقهم لهذا الاتجاه الذى نما بشكل متزايد لدرجة أنه أبعد المدرسة عن واجبها الرئيسى فى نظرهم وهو النمو العقلى للتلاميذ •

وينظر الجوهريون للتدريس كعملية نقل للمعارف والمهارات والقيم الجوهرية والأساسية • والمدرس ممثل المجتمع وواجبه الأساسى ضمان الاستمرارية • كما أن المدرس مثال أو نموذج للمقدرة العقلية وله المام ومعرفة بالتراث الثقافى ، وبالقيم الاجتماعية التقليدية • ومن هنا يجب على المدرس أن يوضح أفضلها فى المجتمع •

وللجوهريون الآراء نفسها التى لدى التواتريين بالنسبة لتركيز المدرسة على التدريب العقلى واعتبار اهتمامات التلاميذ بأنها غير مناسبة . وهم يرون أنه لابد وأن تكون العملية التعليمية بالنسبة لجميع الأطفال ، عبارة عن جمع حقائق المعرفة لدرجة تتناسب مع قدراتهم الاستيعابية فللترفيه والتدريب الكتابى أو اليدوى أو آداب السلوك وما شابه ذلك أثر بسيط على العقل نفسه الذى يجب أن يكون موضوع الاهتمام الرئيسى للمدرسة . وكلما كانت المواهب الطبيعية للطفل أضعف ازدادت الحاجة الى وجوب تدريبه ذهنيا .. ولاكتساب مثل هذه المعارف — يستغرق وقتا وجهدا فلا شىء يمكن أن يتحقق باللهو .

ويعتقد الكثير من الجوهريين أن « التلميذ لا يعرف فى الحقيقة ما يريد وأن الشبان الصغار لابد وأن يجبروا الى حد ما على الأقل على درس المسائل التى « لا تهمهم » والتى يعتبرونها غير مناسبة على أساس أن « عقولنا تبدو وكأنها تتوسع فى اتجاهين : عندما ندرس موضوعات محببة لدينا بالفطرة وعندما نضطر الى دراسة موضوعات لدينا مقاومة طبيعية ضدها » . وهنا يتفق الجوهريون مع التواتريين على ما قاله أرسطو بأنه « يجب أن لا يدرس التلاميذ بهدف التسلية لأن التعليم ليس تسلية ولكنه مصحوب بالألم » .

ويرى الجوهريون والكالتواتريين العقل كوعاء ، وما يحدد الفروق بين الأفراد هو القدرات العقلية لكل منهم ، وليس التعليم سوى مسألة ملء أو توسيع كل عقل بمضمون المنهاج الى أقصى درجة يمكن أن يتحملها عقل كل فرد . وقال أحد المربين : « بعد ثلاثين سنة أو ما يزيد فى العمل التربوى ، أعتقد أننى أعرف شيئا عن الفروق الفردية . هنالك أوعية ذات سعات مختلفة وهنالك قوى ذات قدرات مختلفة أيضا ، وما أتحدث عنه هنا هو طبيعة القدرة وما اذا كانت متوافرة للجميع . ومع ذلك ، فبينما يرى التواتريون أن مضمون المنهاج لابد وأن يشتمل على

الآداب أمهات الكتب التى تحمل بين دفتيها الفضائل العقلية التى لا زمن لها وتساعد على ديمومة التراث الثقـاف ، يـرى الجوهريون أن التفوق العقلى يتمثل فى الموضـوعات الأكاديمية الأساسية المنظمـة • وكل من التواتريين والجوهريين يعتبرون بأن دور المدرسـة الابتدائية يرتكز بكل بساطة على توفير دراسة المهـارات والحقائق الرئيسية التى هى ضرورية وأساسية للتعليم اللاحق •

الجوهرية فى مقابل التواترية :

تعتبر الجوهرية أساسا انتقـادا للتقدمية كمـا أشرنا • كما أنهـا تختلف عن التواترية فى عدد من وجهـات النظر • فهى أولا تؤيـد التربية الأقل مبالغـة فى استخدام العقل ، لأنهـا لا تهتم كثيرا ببعض الحقـائق المفروض أنهـا أبدية بقدر اهتمـامها بتكييف الفـرد مع بيئتـه المادية والاجتمـاعية • وهى أكثر اسـتعداد من التواترية لاقتباس الاضافات الايجابية التى ترى أن التقدميـة قد زادتها على الوسـائل والطـرائق التربوية ، وأخيرا فانهـا تعتبر الأعمـال العظيمة التى تمـت فى المـاضى مصادر للمعرفة وتستخدمها فى مواجهة المشـكلات العامة الحالية فى حين أن التواترية تبجـل هذه الأعمـال وتعتبرها تعبيرات غير محددة لبصائر الانسان العالمية •

نقـد الجـوهرية :

ان أهم نقد موجه الى المدرسـة الجوهرية هو أنهـا شديدة الجمود بالنسبة لثقافة متغيرة ، ومـع أن المنهج الجوهرى يعترف بأهمية العـلوم الطبيعية الا أنه لا يقلل من أهمية العلوم الاجتمـاعية ، والشخص اذا أراد أن يفهم مشـكلات المجتمع المعاصر وأن يؤدى نصيبه فى حلها فهو يحتاج لفهم نظرى لثقافته ولمجتمعه وهو ما لا يمكنه التوصل اليه الا بدراسـة

ما لا يقــل عن فرعين من فروع علم الاجتمــاع وهما الاقتصــاد وعلم الأجنــاس •

ويقال أيضا ان الجوهرية تعجــز عن تنمية المبادأة العقلية وهى بدلا من حث التلميذ على التفكير لنفسه منذ بداية حيــاته المدرسية تطالبــه باستيعاب مادة دراسية لم تــكن له يد فى اختيارها أو ترتيبها • وهــذا الامتثال للمعلم وللمادة الدراسية يؤدى الى اضعاف عادة التفكير النقدى المستقل اللازم للديمقراطية الناجحة •

٣ ــ التقــدمية :

ان البراجماتية كفلســفة أمريكية متميزة قد أدت الى مولد فلسفتى التربية : التقدمية والتجديدية •• وقد بدأت فلســفة التربية التقدمية فى الانتشار فى أواخر القرن التاســع عشر فى أمريكا وبلغت قمة تأثيرهــا أو نفوذها فى العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين • وللتجــديدية العديد من الاصــول الفكرية والاجتماعية ــ لكنها تتبع خطى التقدمية ، وقد شكلت التجديدية انشــقاقا عن حركة التربية التقدمية خلال ثلاثينيات القرن العشرين وكاحتجاج ضد الجوهرية ، ظهرت التقدمية مدفوعة بعدم الرضا ، فالديمقراطية الأمريكية قد انحرفت بسبب عجزها الايديولوجى ، والمدارس الامريكية قد أصبحت ظالمة للاطفال والشباب • وبدت التقدمية بأنهــا المظهر التربوى لحركة الاصلاح التحررى الانسانى الذى يعول على مقاومة الشرور السياسية والاقتصادية للمجتمع الصناعى •

فالتقدمية تناضل من أجل الاصــلاح والتغيير الاجتماعى من خــلال العمل التربوى • وكان جون ديوى ينظر الى المدرســة على أنها وســط أو بيئة أنقى أو أصح من المجتمــع الكبير ومن ثم فانهــا تقــوم بدور فى لتغير الاجتماعى وتقدم المجتمع •

وان التقدمية كفلسفة تقوم بدرجة كبيرة على تطبيق البراجماسية على التربية ، وان كان ظهورها الى حيز الوجود لا يرجع الى الفلاسفة البراجماسيين . وحتى عام ١٨٧٠ كان التربوى الكولونيل فرانسيس و . باركر ينادى بالاصلاح المدرسى وهو الاصلاح الذى نادى به من بعده جون ديوى . وقبل انتهاء القرن التاسع عشر ثار عدد من التربويين عرفوا جوازا باسم التقدميين ضد ما أسموه بالمبالغة فى رسمية النظم التربوية التقليدية بما انطوت عليه من الأنظمة القاسية والدراسة السلبية والتدريب المجرد من الهدف . وكان التربوى الفيلسوف جون ديوى أول من جمع بين التربية التقدمية والفلسفة البراجماسية . ومهما يكن من أمر فان أول أعمال ديوى العظيمة هو كتابه « مدارس الغد » وهذا الكتاب لم ينشر الا فى عام ١٩١٥ ، وقد مضت أربع سنوات أخرى قبل أن تنشأ جمعية التربية التقدمية . وعلى ذلك فان التقدمية ظلت تتحرك طيلة ثلاثين عاما قبل أن يصبح الاحساس بأثرها أمرا واقعيا .. وفى مراحلها الأولى كانت ذات صبغة فردية تعكس فوضوية العصر ، وفى تلك المرحلة اجتذبت تعضيد وليم كيلباتريك من جامعة كولومبيا .

وعندما حلت الأزمة الاقتصادية العالمية ، ألقت التقدمية بثقلها خلف حركة المطالبة بالتغيير الاجتماعى . مضحية بطبيعتها الفردية ومطالبة بالتعاون وبالديمقراطية ، وفى خلال تلك الفترة انضم اليها جون تشايلدز وجورج كاونتس وتاير وبوده . وعندما خرجت أمريكا من الحرب العالمية الثانية فقدت التقدمية جزءا من قوتها الدافعة الأولية ولكنها مع ذلك كانت قد نجحت فى تغيير وجه التربية الأمريكية ، فأصبح الكثير مما كانت تدعو اليه فى مواجهة المعارضة الشديدة مبادىء معترفا بها ، وبالرغم من أن جمعية التربية التقدمية قد حلت الا أن التقدمية ظلت ذات تأثير فعال ليس باعتبارها حركة قائمة بذاتها ولكن من خلال آراء وكتابات التجريبيين المعاصرين أمثال لورنس توماس و . ه . جوردون هلفيش وجورج اكستيل وبروس روب وفردريك نيف وأرنست بايلز ووليم ستانلى .

واذا نحن نظرنا الى وجهة النظر البراجماتيــة من حيث أن التغيير هو أساس الحقيقة فان التقدمية تقول بأن التربية هى على الدوام عمليــة تطــور • فالتربويون يجب أن يكونوا على استعداد لتمــديل أســاليبهم وسياساتهم على ضوء المعارف الجديدة والتغيرات التى تحدث فى البيئة • والتربية فى صميمها ليست هى التكيف مع المجتمع أو مع العــالم الخارجى أو مع بعض المعايير المتواترة للخــير والصدق والجمال ، بل هى عمليــة تجديد مستمرة للخبرة ، أو كما عبر عن ذلك ديوى بقوله :

« •• اننا بذلك نصــل الى تعريف فنى للتربية : انهــا ذلك التجديد أو اعادة التنظيم للخبرات الذى يضيف الى معنى الخبرة والذى يزيد من القدرة على توجيه مسار الخبرات اللاحقة •• » •

وبعبارة أخرى فان التربية تمكننا من تفسير استمرار الخبرة لــكى يمكننا أن نفهمها بوضــوح أعظم وبنظرة أكثر صدقا ، وفى نفس الــوقت فان زيادة المعــرفة والادراك بالخبرات الحالية والسابقة تمكننا من أداء الخبرات المستقبلة بمزيد من الكفاءة وبدلا من مجرد الانســياق مع تيــار الحوادث فاننا نتحــكم فى توجيه مسارنا ، وعلى ذلك فان النمو عن طريق تجديد الخبرة هو طبيعة التربية نفسها وهدفها فى نفس الوقت •

المبــادىء الأساسية للتقدمية :

يمكن تلخيص المبادىء الأساسية للتقدمية فيما يأتى :

١ — يجب أن تكون التربية نشيطة متمركزة حول الطفل •

٢ — ان التعلم يجب أن يتم عن طريق حل المشكلات أكثر مما هــو عن طريق استيعاب المواد الدراسية •

٣ — ان التربية بوصفها عملية ذكية لاعــادة بناء الخبرة تعتبر مرادفــة للحيــاة المتحضرة ، وعلى ذلك فان تربية الشباب يجب أن تــكون هى الحياة ذاتها وليس الاعداد للحيــاة •

٤ — نظرا لأن الطفل يجب أن يتعلم وفقا لاحتياجاته ومصالحه الخاصه فان المعلم يجب أن يكون له هاديا وناصحا أكثر مما هو رمز للسلطة والسيطرة .

٥ — يجب على المدرسة أن تشجع التعاون أكثر مما تعمل على تشجيع المنافسة لأن الافراد اذا عملوا متعاونين يحصلون على نتائج أكبر مما لو عمل كل منهم بمفرده .

٦ — التربية والديمقراطية تحوى كل منهما الأخرى ، ولذا فان المدارس يجب أن تدار بالوسائل الديمقراطية .

وسنفصل الكلام عن هذه العناصر فى السطور التالية :

أ — التربية يجب أن تكون متمركزة حول الطفل :

من بين جميع مدارس الفكر التربوى نجد التقدمية ترحب ترحيبا عميقا بنتائج العلوم السلوكية . فبينما كان المفكرون التربويون الآخرون متأثرين بالعلوم المادية نجد أن علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأجناس فضلا عن علم الأحياء هى التى أثارت التقدميين بصفة خاصة . وهم يؤكدون أن التربية يجب أن تتركز حول الطفل كما هو لا كما تفسره الأخلاقيات التقليدية والمبادىء الفلسفية . كما أنهم قدموا نظرية « الطفل الكامل » ردا على ما يعتبرونه تفسيرا جزئيا لطبيعة الطفل ويقول كيلباتريك ان فكرة « الطفل الكامل » تحمل مضمونين يتفقان فى أساسها . الأول أننا لا نود فى أى وقت أن نهمل المظاهر المتباينة لحياة الطفل ، والثانى ان الطفل كجهاز حى يتجاوب تجاوبا سليما كوحدة كاملة . وهذا يعنى أن نعلمه كيف يفكر ككائن حى متكامل .

وعلى ذلك فان التقدمية تنادى بفرة المدرسة التى تتركز حول

الطفل • وهى المدرسة التى تتقرر فيها عملية التعليم ليس فقط بواسطة المدرس والموضوع ولكن وبصفة خاصة بواسطة الطفل نفسه وهى الفكرة التى يرفضها التواتريون والجوهريون •

فالفرد — كما يقول التقدميون — يميل بطبعه الى أن يتعلم كل ما يمس اهتماماته الشخصية أو ما يبدو أنه يحل مشاكله ، وهو فى نفس الوقت وبطبيعة الحال يميل لرفض كل ما يشعر بأنه مفروض عليه ممن هم أعلى منه ، لذلك يجب أن يكون تعلمه لأنه يحتاج لهذا التعلم ويرغب فيه وليس بالضرورة لأن شخصا آخر يرى أنه يجب أن يتعلم • كما أنه يجب أن يكون قادرا على ادراك الصلة بين ما يتعلمه وبين الحياة كما يحياها هو وليس من وجهة نظر من هو أكبر منه سنا فى نوع الحياة التى يرى أن طفلا فى مثل سنه يجب أن يحياها •

وليس معنى ذلك أن الطفل يجب أن يسمح له باتباع ميوله الخاصة ، فهو لم يصل بعد الى الحد الذى يمكنه من تمييز الأغراض ذات المغزى ، ومع أن له رأيا مسموعا فيما يختص بعملية التعلم الا أن الرأى الأخير ليس له ، فهو يحتاج لارشاد المربين الذين يستطيعون تقدير اهتماماته بطريقة أكثر واقعية ، ذلك لأنهم يملكون ما أسماه ديوى « الثمار الناضجة للتجارب » •

ان التقدميين يؤكدون أهمية الجوانب العقلية والوجدانية والاجتماعية فى نمو الطفل • وعلى المدرسة ألا تهتم بتنمية جانب على حساب الجانب الآخر وهم ينتقدون التواتريين على اهتمامهم الزائد بالجانب العقلى فقط ويعتقد التقدميون أن المعلم يؤثر فى نمو تلاميذه لا بحشو رءوسهم بشذرات •

من المعلومات ولكن بمراقبة البيئة التى يجرى فيها نموهم • وهذا النمو هو ما يعرف بأنه : « زيادة الذكاء فى مواجهة الحياة » كما أنه : « التوافق الذكى مع البيئة » • وقد نصح ديوى المدرس بقوله :

« .. عليك أن تتأكد يوما بعد يوم من أن أنشطة الأطفال تتجه نحو هذا الهدف أو بعبارة أخرى نحو بلوغ أقصى ما تصبو اليه أنفسهم .. » .

وقد تمسك بعض مؤيدى ديوى بنظريته الخاصة بالاهتمامات وتوسعوا فيها لدرجة لم يكن الفلاسفة أنفسهم ليفكروا فى الوصول اليها . وكانت النتيجة ظهور حركة « نشاط الطفل » وهى حركة انتشرت وراجت فى فترة الثلاثينات وأوائل الأربعينات . وبالطبع فان الرأى القائل بأن الطفل يجب أن يكون محور النشاط المدرسى هو رأى أقدم كثيرا عما كتبه كل من ديوى وكيلباتريك . وقد اعتنق هذا الرأى — لأسباب مختلفة — كل من روسو وفوربل وبستالوتزى وستانلى هول . وقد تعرض هذا الرأى لتعديل جوهرى فى مدلوله فى اطار النسبية الأخلاقية التى أبرزتها الحركة التقدمية . فنجد مثلا أن فروبل عندما طالب بازاحة الستار الذى يحجب طبيعة الطفل ، كان يفعل ذلك على أساس هدف محدد فى ذهنه وهو تهيئة الفرصة للطفل لكى يتصل بمحض ارادته بالخالق اتصالا فوريا بواسطة الارشاد الملهم وليس بالاجبار من معلمه . والتقدمية من جهة أخرى لا تعترف بهدف مطلق الا اذا كان ذلك هو التقدم الاجتماعى الذى يمكن التوصل اليه عن طريق الحرية الفردية . ومهما يكن من أمر فان كثيرا من الناس يعتبرون أن مثل هذا الهدف محل شك ونقاش قويين بما لا يمكن التربية من اتباعه .

٢ — التعلم عن طريق حل المشكلات يجب أن يحل محل طريقة غرس المعلومات :

ترفض التقدمية الرأى التقليدى القائل بأن التعلم ينشأ أساسا عن طريق تلقى المعارف ، وهذه المعارف فى حد ذاتها عبارة عن مواد جامدة يكتنزها المعلم فى أذهان تلاميذه . وتعلن التقدمية أن المعرفة ما هى الا أداة لتناول التجارب ولمواجهة المواقف المتجددة دائما والتى تواجهنا بها تقلبات الحياة . والمعرفة لكى تصبح ذات مغزى يجب علينا أن

نستخدمها ، ولابد وأن يكون الحصول عليهــا بطريقة نشــطة وأن تكون ممزوجة بالتجربة . وقد أوضح ديوى أن :

« تقــدم العلوم التجريبية كان صــدمة قوية للتمييز التقليدى بين الفكر والعمل وصدمة أيضــا للمنزلة التقليدية الرفيعة التى كانت تتميز بها الدراســات العقلية البحتة . واذا كان هذا التقــدم قد أسفر عن شيء فهو تدليله على أنه لا يوجد ما يسمى بالمعــرفة الأصيلة والفهم المثمــر الا ما كان ناتجا عن الأفعال . ان تحليــل الحقائق واعادة تنسيقها وهــو ما لا غنى عنه لتنمية المعرفة لا يمكن التوصــل اليه عن طريق العقل وحده فالانسان يجب أن يفعــل شيئا اذا كان يريد أن يعثر على شيء ، ومعنى هذا أنه يجب أن يغير الظروف القائمة . وهذا هو الدرس الذى تقــدمه الطريقة المعملية وهو أيضا الدرس الذى يجب أن تتعلمه التربية » .

ان الطفــل لا يتعلم جيــدا الا اذا اســتطاع أن يربط ما يتعلمــه باهتماماته الخاصة . ولا يقتصر الأمر على ذلك فان البحث عن المعــرفة المجردة يجب أن يترجم الى خبرة تربوية نشــطة . ولا يستطيع الدارس أن يواجه مبادىء العلوم الطبيعية الا فى داخل المعمل . واذا هــو أراد أن يكتشف المعرفة الحقيقية بعلم الاجتماع والعلوم السياسية فيجب أن تتحــول حجرة الدرس الى تجــربة حسية للديمقراطية الاجتمــاعية ، فالتجربة والخبرة العملية هما مفتاح الطريقة التقدمية للتربية .

يرى التقدميون أن المــادة الدراسية أو محتوى التعــليم ليس لها قيمة فى حد ذاتها . وانما قيمتهــا فى تزويد التلميذ بالمعلومات والمعــرفة اللازمة لــه فى حل المشكلات .

ان ديوى لم يرفض محتوى المواد الدراسية التقليدية بل هــو على العكس يقــول بضرورة الالمام بقــدر كبير منها . غير أن تلك المــواد الدراسية تتغير دائما اذا نحن نظرنا اليها بمقياس ما يفعله الانســان نحو بيئته المادية والاجتمــاعية ، وعلى ذلك فان التربية لا يمــكن أن تقتصر على التجارب التى يحصــل عليها الدارس من المعلم أو من الكتاب المدرسى .

ان تجميع المعارف أو الخبرات السابقة ليس هو المهم بل ان المهم هو التجديد الدائم للخبرات السابقة وما تتضمنه من معارف سابقة على ضوء خبرات جديدة . وعلى ذلك فلا يجب أن ننظر الى « حل المشكلات » على أنه هو البحث عن المعرفة الوظيفية أو النفعية ، ولكن على أنه تحكم كامل فى المواد الدراسية . وهذا التحكم لا يجب أن يقتصر على الأمور المادية — استخدام أنابيب الاختبار أو عد النقود أو رفع اليد لابداء الرأى — بل يجب أساسا أن يكون فى شكل تفكير مدقق ومحاولة لاعادة تقييم الأفكار السابق اعتناقها .

وبدلا من تلك الموضوعات ذات الصيغة العمومية مثل الاقتصاد أو الجغرافيا يجب علينا أن نعرض مشكلات محددة مثل النقل والمواصلات والتجارة . وحتى هذه ليست ثابتة ولذا فان « المنهج » كما يقول لورانس توماس : « لا يمكن أن يضعه المعلم مقدما الا فى صورة عامة وهو يشتمل بوجه خاص على مجموعة من الوسائل يرى المعلم أنه قد يلجأ اليها كلما تطرقت أنشطة الفصل الى اهتمامات أو مشاكل جديدة . أما التفاصيل النهائية للمنهج فيجب أن توضع تعاونيا داخل الفصل من أسبوع لأسبوع » .

ويقترح كيلباتريك أنه بدلا من محاولة التوصل الى مبادىء مجردة على مستوى نظرى ، فان الطفل يجب أن يدرس موضوعات أو مواقف خاصة ، مثال ذلك الطريقة التجريبية لجاليليو . ويجب أن يتوصل الطفل لادراك مشكلاته الخاصة بملاحظة الطريقة التى اتبعها الآخرون فى حلها فى أماكن وأزمنة أخرى . ويجب أن يشارك التلميذ فى مشروعات تنبع أساسا من غريزة الفضول الطبيعية فيه نحو التعلم ولكن يجب أن يتوصل الى معان اضافية من خلال المناقشات التى تجرى مع باقى تلاميذ الفصل ومع المعلم . وبعبارة أخرى يجب أن يكون المشروع ذا « مغزى اجتماعى » . فاذا ما قبل المشروع فان البعض سرعان ما يجد نفسه مقبلا على مختلف أنواع النشاط الشخصى بحيث يجد أنه قد استكشف

أشياء كثيرة بنفسه .. ومن خلال مبادأته الشخصية قد يتمكن من ابراز حقائق وأفكار لا تخطر علا بال باقى تلاميذ الفصل . وبما أنه قائم بنفسه بالاشراف على مشروعه فانه سيعتمد على مقدرته الخاصة فى الخلق ، كما تتولد فى نفسه روح المثابرة ، ذلك لأنه يرغب شخصيا فى تنفيذ هذا المشروع .

وطريقة التعلم بواسطة المشروعات وحل المشكلات هى ما يسميها كيلباتريك « التربية العامة » . وهو ينصح باستخدامها طيلة مناهج المرحلة الابتدائية ومعظم المرحلة الثانوية ، والواقع أنها تستمر طبيعيا الى مستوى ما قبل الدراسة الجامعية ، هذا ومما لا شك فيه أن اهتمامات التلميذ الشخصية فى مراحل الدراسة المتقدمة هى التى ستحدد مدى ما يتعلمه .

ويجب على المدرسة أن تنظم مناهجها الدراسية على أساس تمركزها حول المشكلات وأن تكون مرتبطة بحاجات التلاميذ مراعية للفروق الفردية بينهم مما يؤدى فى النهاية الى النمو المطرد لكل تلميذ .

ويجب أن يكون المنهج أيضا مرتبطا بالأحداث والمشكلات الاجتماعية المعاصرة لأن التربية هى عملية اجتماعية فى أساسها .

ان ديوى لم يكن يقصد أن يظل التعليم قاصرا على مستوى حل المشكلات بل العكس فان حل المشكلات ليس هدفا فى حد ذاته انما هو وسيلة يمكن أن يتطرق بها الطفل من المجالات الفعلية الى المبادىء النظرية ، أو بعبارة أخرى من الملموس والمحسوس الى ما هو تجريدى وعقلى . وطبقا لنظرية جون ديوى يقول هوسترماك مورى : « ان المدرسة الناجحة هى التى تقود التلاميذ من الاهتمام المبكر بحل المشكلات ذات الصبغة المحلية الجامدة الى اهتمام أكثر نضجا بحل مشكلات تنشأ عن الفضول العقلى وعن الرغبة فى المعرفة المجردة .. ومن الواضح أن ما ترمى اليه نظرية ديوى هو انماء وتنشيط معرفة

أكثر شمولا بالفنون والعلوم والتكنولوجيا . ولم يكن فى ذلك البرنامج أى اهتمام بالمعلومات البسيطة ذات الصبغة العملية أو المنفعة المباشرة . كما لم تكن هناك أى وسيلة لاختيار أو تنظيم للمعلومات حول الأنشطة المميزة للحياة اليومية ، بل على العكس من ذلك نجد أن تلك الأنشطة المميزة للحياة اليومية كما وردت فى تفسير ديوى للبراجماسية كانت نقطة ابتداء مفيدة من الناحية السيكولوجية لتوجيه الدارس الى الاهتمام بالمعانى المتزايدة فى بعد مداها وفى تجردها والمتصلة بعضها البعض فى تكوينات ذات صفة غير شخصية وليس للاستخدام العملى اليومى » .

٣ — يجب أن تكون التربية هى الحياة نفسها وليست الاعداد للحياة :

ان التربية بوصفها عملية ذكية لاعادة بناء الخبرة تعتبر مرادفة للحياة المتحضرة . وعلى ذلك فان تربية الأفراد يجب أن تكون هى الحياة ذاتها وليس الاعداد للحياة .

ان الحياة الذكية هى التعلم ، ذلك لأنها تتضمن تفسير وتجديد بناء الخبرة . لذلك يجب أن تكون المدرسة هى المكان الذى يمكن فيه للطفل أن يتعلم كيف يعيش بتدقيق وتفهم ، ويجب أن تضعه فى مواقف تعليمية تناسب سنه ويمكن أن تؤدى الى المواقف المشابهة التى قد تصادفه فى حياته المقبلة .

ان التفكير عند التقدميين عملية يتكيف بها الانسان مع بيئته المتغيرة . وهى تتضمن الشعور بالحاجة والتعرف على المشكلة ووضع خطة للعمل وجمع المعلومات والتحقق من صدقها واستخدامها على المستوى الفردى والاجتماعى . ان أفكار الانسان تنبع من الخبرة وهى ليست الا مؤثرات للعمل تساعد الفرد على أن يتكيف بنجاح مع بيئته ومع ذلك فان التربية التقدمية ينبغى أن ترتبط بخبرة الطفل ، ومستوى الخبرة الذى وصل اليه الطفل هو نقطة البداية التى يرتكز عليها تعلمه فى المستقبل .

ان مفهوم التفاعل فى الخبرة يقتضى أن الفــرد فى تفاعله مع البيئة يعمل على التأثير فيهــا وتغييرها • ومن ناحية أخــرى تعمــل البيئــة نفسها على تغييره هو • وهكذا يكون التفاعل بين الفرد والبيئة متبــادلا والتأثير والتأثر متبــادلا أيضــا •

ويؤكد التقدميون على أن كل أنواع المعــرفة تستمد من الخبرة وأن الخبرة هى أكثر من أن تــكون مجــرد نشــاط • انها تضمن التفــاعل والعمل والممارسة • والطفل فى ممارسته للخبرة يجب أن ينشــط ويستمتع بنتــائج هذا النشــاط ، وهــذا يتطلب من المدرســة أن تقوم التربيــة فيها على نشاط التلميذ وأن تتجنب طرق التدريس الجامدة والسلبية ، وأن تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ســواء من حيث خبراتهم أو حاجاتهم أو أهدافهم •

ويرفض التقدميون فكرة التواتريين والجوهريين أن التربية اعداد للحيــاة لأن الحياة تتغير باستمرار ومن ثم لا يمكن أن نعد طفلا للحياة لأن هذا يعنى مفهــوما استاتيكيا جامدا للتربية • والمفهــوم الديناميكى الحى للتربية يقتضى فى نظــر التقدمية أن تــكون التربيــة هى الحيــاة نفسها • وعلى المدرسة أن تنمى لــدى التلميذ قدرة على التكيف مــع مواقف الحياة المتطورة المتغيرة باستمرار •

ان فكرة التقدمية عن المدرسة بأنها الحياة منطقية مع نظرتهــا الى الحياة بأنها متغيرة باستمرار على نقيض النظرة التواترية التى ترى أن الحياة تتواتر ولا تتغير •

ان المدرسة كما يراها التقدميون جزء لا يتجزأ من المجتمع فهــى تعكس مشكلاته الاجتماعية • وعلى هذا فعلى المدرسة أن تولى اهتمامها للحياة الاجتمــاعية وأن تقوم بــدور نشط فى تحســين المجتمع • وعلى

المدرسة سواء فى داخل الفصول أو خارجها أن تواجه المشكلات التى ينبغى على المجتمع أيضا أن يواجهها » .

وهذا يعنى أن المدرسة ليست برجا عاجيا وانما تقوم بدور فعال فى شئون المجتمع . ان التقدميين يعتقدون أن المدرسة ينبغى عليها أن تقوم بدور فى بناء نظام اجتماعى جديد . وهم بهذا يتفقون مع « كاونتس » فى اجابته على التساؤل الذى جعله عنوانا لكتابه : هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ .

٤ — ان دور المعلم هو النصح والارشاد :

ان التقدميين يعتقدون أن الحقيقة تتحدد بنتائجها وأن التحقيق من صدقها يكون من خلال التفاعل الاجتماعى . وهم ينكرون وجود أى معايير مطلقة يهتدى بها للحكم على ما يقوم به الانسان من أفعال . ومن ثم فان التقدميون يرفضون فرض أية معايير على التلميذ . وانما يجب أن تنبع هذه المعايير من داخل التلميذ نفسه وفى ضوء فهمه للموقف . وعلى المعلم أن يشجع التلميذ على التصرف بعد التفكير فى النتائج التى قد تترتب على تصرفه .

ان اهتمامات الطفل نفسه هى التى يجب أن تحدد ما يتعلمه . فعلى الأطفال أن يخططوا معا لنموهم الشخصى ويصبح دور المعلم هنا هو ادارة التعليم ، فيضع معلوماته الخاصة المتقدمة وتجاربه تحت تصرفهم ويساعدهم كلما واجهوا عقبة ما . وبدون أن يوجه مجريات الحوادث يعمل مع الأطفال للوصول الى نتائج مرضية للجميع . ويقول لورانس توماس : « ان للمعلم خبرة عالية وافرة تمكنه من التأثير على الموقف الحاضر . ان للمعلم دورا هاما وحيويا كمرشد ومنسق ، ولكنه ليس المصدر الوحيد للسلطة » .

ان كل تلميذ فريد ومتميز عن باقى زملائه فى الفصل . ويجب أن

يتعرف المعلم على هذه الفروق وأن يساعد كل تلميذ على التعـلم بمـا يتناسب ومستوى خبرته ومقدرته واحتياجاته من أجـل تحقيق نمـوه الشـخصى •

٥ — يجب على المدرسة أن تشجع التعاون لا التنافس :

ان الانسان اجتماعى بطبعه وهو يشعر بأعظم الارتياح عند اتصاله بغيره من بنى الانسان • وينادى التقدميون بأن الحب والمشاركة أنسب للتربية من المنافسة والسعى وراء النجاح الفردى ، لأن التعـاون ينمى الجانب الاجتماعى الأسمى فى الطبيعة البشرية • والتربية مثلها مثـل الحياة المتحضرة يجب أن تكون مجموعة من الخبرات • والطفـل نفسه يحصل من العمل مع غيره على فائدة أكبر وسعادة أعظم مما لو عمـل بمفرده • والتربية بوصفها تجديدا لبناء الخبرة تؤدى الى تجديد الطبيعة البشرية فى اطار اجتماعى • ذلك لأن الأفراد لكى ينموا نموا مرضيا يجب أن يكون هذا النمو اجتماعيا •

والتقدمية ترفض وجهة نظـر الداروينية الاجتمـاعية ، وهى التى طورها هربرت سبنسر والتى تقول بأن المجتمع يجب أن يحاكى الطبيعة ويشجع المنافسة ، حتى تكون جائزة الفوز من نصيب من هـم أحـق بنيلها • ان حياة الغابة قد وصفها تنيسون بقوله : « حمراء فى أنيابهـا ومخالبها » • ولكن هذا الوصف لا ينطبق على الحيوانات الا اذا كانت جائعة أو غاضبة •• أما الآن فنحن نعلم أن الحيوانات بصفة عامة تميل للتعاون أكثر مما تميل للمنافسـة ، وان فصائل مختلفة منها تستطيع أن تتعايش معا من أجل المنفعة المشتركة • وحتى لو كانت الطبيعة تتصف بالصفات التى خلعتها عليها الداروينية الاجتماعية فان القـول بأن القسوة طالما أنها موجودة فى الطبيعة فهى مرغـوب فيها فى المجتمع هو قـول خاطىء • ان الحيوان وهو لا يستطيع السيطرة على نفسـه أو ظـروفه لا يمكنه أن يطور حالته ، بعكس الانسان الذى يمكنه ذلك لأنه يستطيع

التحكم فى نفسه . ولا ينكر التقدميون أن للمنافسة بعض القيمة ، فهم يوافقون على أن التلاميذ يجب أن ينافس بعضهم البعض فى بعض المناسبات بشرط أن تهدف هذه المنافسة الى اطراد النمو . ومهما يكن من أمر فانهم يصرون على أن التعاون أكثر لياقة من المنافسة بالنسبة للطبيعة البشرية من حيث حقائقها البيولوجية والاجتماعية .

٦ — الديمقراطية فقط هى التى تسمح ، بل وتشجع التبادل الحر للآراء والشخصيات وهو ما يعتبر من الشروط الجوهرية للنمو الحقيقى :

ان هذا المبدأ وكذا المبدأ السابق متداخلان ، ذلك لأن الديموقراطية والتعاون من وجهة نظر التقدميين يتضمن كل منهما الآخر .. والديموقراطية من الوجهة المثالية هى الخبرة المشتركة ، أو كما يعبر عنها ديوى بقوله : « الديموقراطية أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة . انها أساسا نمط من الحياة المشتركة والخبرات المتضامنة المتصلة » . ويعتقد التقدميون أن الحكومة الديمقراطية تسهم فى النمو الشخصى والاجتماعى للفرد .

ان المشاركة فى الخبرة احدى شروط النمو الذى يحتاج بدوره لتربية .. وعلى ذلك فان الديمقراطية والنمو والتربية متداخلة الصلة بعضها البعض . ولا مكان تعليم الديموقراطية فان المدرسة ذاتها يجب أن تكون ديموقراطية ويجب أن تشجع حكم التلاميذ والمناقشة الحرة للأفكار والتخطيط المشترك الذى يقومون به بالاشتراك مع هيئة التدريس واشتراك الجميع اشتراكا كاملا فى الخبرات التربوية . ومع ذلك فان التقدمية لا تشارك التجديدية رأيها فى أن المدرسة يجب أن تغرس فى نفوس تلاميذها عقائد نظام اجتماعى جديد . ان تعليمهم طبقا لبرنامج عمل اجتماعى وسياسى مجرد يعتبر فرضا للسلطة وهو ما تنكره التقدمية .

قال جون ديوى فى كتابه « الديمقراطية والتربية » ان الديمقراطية ليست اطارا سياسيا فقط ، ولكنها أسلوب كامل للحيـاة الاجتماعية ، وان القوة الأكبر لطريقة الديمقراطية فى الحياة توجـد فى ديمقراطية التربية • فالمجتمع الديمقراطى هو مثـال تربوى لمواطنيه ، والتربية الديمقراطية تنشأ عضويا وبالطبيعة من المجتمـع الديمقراطى ، والتقدم فى مجتمـع ديمقراطى هو تغير ، والمجتمع الديمقراطى والتربيـة الديمقراطية هى مشاركة وتفتح وليست أمورا مطلقة ، فالحياة تعلم ، والتربية تعلم بمعنى أنها طريقة للحيـاة • وان الفرد يتعلم منفردا أو فى جماعة • ولكن غالبا بأسلوب التفاعل : التفاعل مع البيئة ومع الأشخاص ومع الذات • واحدى الطرق التى يتم بها التعلم والنمو خـلال الفروق الفردية التى تنشـأ عن تعدد الأفراد فى الجماعات وفى الثقافات وفى المجتمعات ، وان مراعاة الفروق الانسانية يعنى تقدير الكرامة الانسانية والذات الفردية •

والفلسفة التقدمية فى التربية تعـود الى التربية كنهـاية فى حـد ذاتها ، فالتربيـة طريق وأسلوب لاكتشاف النهـايات • والتعليم هـو تجـديد خبرة الشخص والمجتمع ، وخبرة الفرد هى أسـاس التعليم • وحياة الجماعة الديمقراطية هى النموذج المفضـل فى الفصول والمدارس واستجابة الذكاء الانسانى للمشكلات والمشروعـات تمثـل فى الواقـع أسـاس تقيم المنهج المدرسى •

نقـد التقدميـة :

ان مبدأ المدرسة التى ترتكز على الطفل قد لاقى كثيرا من النقـد • ان التقدمية تنادى بأن النشـاط الشخصى يؤدى الى التقـدم الشخصى والاجتمـاعى والى الحيـاة الطيبة • ولكن كيف نعـرف هـذا التقـدم « الشخصى » والاجتماعى و « الحياة الطيبة » ؟ • هنـاك كثيرون قـد يقبلون المبدأ القائل بنشاط الطفل اذا كان هذا النشـاط يهدف الى غرض محدد • فاذا كان الطفل ستعطى له الحرية للقيام بالنشـاط الشـخصى فلابد أن يكون هناك هـدف ثابت يسـعى لتحقيقه • ان فكرة نشـاط الطفل توضح بجلاء رائع النظرية التقدمية فيما يختص بأن النمـو يجب

أن يؤدى الى مزيد من النمو ، غير أن العملية برمتهـا تبدو ذات طبيعة دائرة .. والنمو فى هذه الحالة لا يمكن أن يكون مقبولا اذ أننا نحتـاج لمعرفة الهدف الذى يسعى اليه . كما نحتاج للتأكد من أننا عنـدما نجاهد فى سبيل الوصول الى هدف معين فان التوصل اليه يكون مقبولا وهـكذا الى ما لا نهـاية . وفى رأى كثير من النقـاد أن النشـاط الشخصى الذى يؤدى الى النمو لا يكون الا فى حالة وجـود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة .

وقد هاجم النقاد أيضا المبدأ القائل بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقـا لاهتماماته الخاصـة . ومما لا شك فيه أننا نسمح بدرجة كبيرة من الحرية فى الدراسة للتلاميذ المقبلين على الدراسـة الجامعية ، ولـكن ذلك ليس الا لأنهم على درجة ناضجة من الذكاء ويفترض فيهم أنهم يدركون أين توجد مصالحهم . ويجيب التقدميون على ذلك بأن طريقتهم فى التعـليم تعود الطفل على الاستقلال فى البحث والاعتماد على النفس منذ بدايـة حياته المدرسية ، وأن تلك الطريقة تمكنه من النضج العقلى مبكرا أكـثر مما تسمح به الطرق الأخرى التقليدية . ان لب الاختـلاف ينحصر فى المدى الذى يمكن أن يصل اليه التعـلم الذاتى للتنظيم الشخصى اللازم للنضج العقلى والى أى حد يمكن تطويره عن طريق تجارب التنظيم التى تطبق من الخـارج .

وتؤكد التقدمية أنه طالما كان الطفل نشـطا وفضوليا بطبعه فانـه يجب تشجيعه على البحث بنفسه عن المعرفة متعاونا مع أقرانه ومسترشدا بنصائح معلمية . وينصب نقد النقـاد فى هذه الحالة على أنه طالما كانت القدرة على التمييز بين ما هو جوهرى وما هو غير جوهرى من المعـارف هى قدرة يختص بها البالغون فيجب على المعلم أن يقـدم للطفـل كـل ما يجب أن يتعلمه ، وذلك لأن النضج العقلى لا يمكن أن يفرض عنوة ، فهو نتاج تنظيم عقلى لا يمكن التوصل اليه الا بعد سنوات عديدة ، وهذا التنظيم لا يحتمل أن يهضمه الطفل تلقائيا يضـاف الى ذلك أن المعـلم

المحترف يعرف بلا شك عن الموضـوع أكثر مما يعرفه الطفل ، كما أنـه مدرب على تعليم الأطفال وتفهم طبيعة سيكلوجيتهم بما فى ذلك ما هـو فى صالح الطفل وما يجب أن يعـرفه . وفيمـا يختص بالناحية العملية لشئون التربية كما هو الحال فى جميع النـواحى العملية الأخـرى فان القانون الاقتصادى يجب أن يسود ، لأن الحياة قصيرة . وهنـاك الكثير مما يجب تعلمه وعمله . وهنا يمكن أن نتساءل لماذا نستشير المحامى أو الطبيب اذ لم نكن ننوى أن نعمل بمشـورتهم الفنية ؟ وعلى الرغـم من وجود فروق بين مختلف المهن فالتمثيل هنا يعتبر خطرا الا أنه يبـدو أن التوجيه الذاتى للتلميذ يجب أن يكون مرحلة ثانوية من مراحـل التعليم وألا يسمح بها الا تحت اشراف فنى متخصص .

يقول التقدميون ان التعليم عن طريق حـل المشـكلات يؤدى الـى تحرر عقلى أكثر أصالة مما يمكن للوصول اليه عن طريق وسائل التعـليم الأخرى وسواء كان هذا القول قد امكن تحقيقه بالبحـوث المحايدة أم لا فان الأمر لا يزال موضـع نقاش . ويشير التقدميون الى التجـارب التى أجريت ومنها « دراسة الثمانى سنوات » التى أعلنت عام ١٩٣٣ ليدللوا بذلك على أن التلاميذ الذين أعدوا للدراسة الجامعية بالطرق التقليـدية قد حققوا نفس المستوى أو أعلى من غيرهم الذين أعدوا لتلك الدراسـة بالطرق التقليدية . ولسوء الحظ فان الدراسة ذاتها لا تزال محل نقاش .. ويصر كثير من النقاد على أن عدد المتغيرات غـير المحكومة فى التجـربة تقلل من قيمة نتائجهـا .

وللتقـدمية أسـانيد سيكولوجية طبية لما تقـول به من أن الطفـل لا يعتبر فردا بالغا صغيرا وأنه لا يجب أن تعامله كمجـرد طالب عـلم ، وقد كان روسـو أول من كشف لنا عن هذه الحقيقة ، فقد ذكر أنه ممـا لا جدوى منـه أن نتوقع من الطفل أن ينهمك فى بحـوث عقلية مجردة الا بعد أن يصـل الى سن العقل . وفى انتظار هـذه المرحلة يجب أن يتعلم الطفل الأشياء التى يستـطيع أن يفهمها عن طريق الاستكشاف الذاتى .

وقد ناشـد أتباع روسو المعلمين أن يربطـوا بين ما يتعلمه الطفـل فى المدرسـة وما قد يواجهه فى البيت وفى البيئة ، أو بعبارة أخـرى الربط بين التربية والحيـاة .

وليس من السهل أن ندرك تماما المعنى المقصـود بالتربية من أجـل الحياة ذاتها بدون تعـريف واضح وشامل لمعنى الحياة والغرض منها . ان حياة الطفل تتسم بملامح كثيرة ليس أقلها عملية النمو والتغيير العقلى . لذلك لن نكون متسرعين اذا جعلنا لاهتمامات الطفل ذلك التأثير القـوى على ما يتعلمه ، واذا نحن نظرنا بنظـرة الماضى لوجـدنا أن الاهتمامات الحالية قد تبدو تافهة وغير مثمرة . وهنا يصح أن نتسـاءل مثلا الى أى حد يمكننا أن نتماشى مع رغبة الطفل فى أن يصبح راعيا من رعاة البقر ؟ والتقدميون أنفسهم يدركون ما تنطوى عليه المبالغة فى التنبؤ فى مجـال التربية ، وقد أوضح بودى أن المدرسة لا يجب أن تكتفى بأن تقود الطفل الى أن يحيا بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجـوده الحـالى وأن يتغلب على أى عادة قد تعوق نضجه . ان الاهتمـام بمتطلبات المستقبل علاوة على الاهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالى هو جـزء من التربية ذاتهـا .

وعلا كل حال فمن الصعب أن نعرف كيف يمكن للمدرسـة مهمـا حاولت أن تكون بديلا للحياة . ولا مفر من أن نعترف بأن المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختلف عما يحيط بالحيـاة ككل ، انهـا لا تعدو أن تكون مرحلة واحدة من مراحـل الحياة يمـكن اعتبـارها المرحلة التربوية . انها تأخـذ على عاتقها واجبات لا تستطيع الوسائط الاجتماعية الأخرى أن تتصرف حيالها . والواقـع أن منطـق التقدميين يقودهم الى مأزق فهم من جهة ينادون بوضـع من أوضـاع الحيـاة الحقـة ، ومن جهة أخـرى ينـادون بدرجات من التسـامح والحـرية والرقابة ينـدر أن تسـمح بهـا الحيـاة الحقـة . وقـد يجيب التقـدميون على هـذا ، بل انهم أجـابوا عمـلا ، بأن المدرسـة

يجب أن تختـــار أفضل عناصر الحيـــاة كما هى الآن ، وكمـــا يجب أن تكون . غـــير أن التربيـــة فى هـــذه الحالة لن تكون هى الحياة ذاتهـــا بل الحياة كما يجب أن تكون .. علاوة على ذلك فهـــم لا يقدمون لنـــا معيارا محددا يمكننا من انتقاء العناصر المثالية أو الواقعية التى يجـــب أن يتضمنها التدريس للشـــباب ذلك لأن التقدميين أنفسهم يختلفـــون فى ماهية مطالب الحيـــاة .

وفيما يتعلق بما يتشـــدد به التقدميون من تفضيل التعـــاون على التنافس فان النقـــاد يقولون ان الفـــرد الذى يرغب فى المســـاهمة فى الصالح العام قد يعجز أحيانا عن التعاون لأن مبادئه لا يقـــرها معظـــم الناس . ان طغيان الأغلبية مثله مثـــل طغيان الأقلية له أخطاره . ويجب أن نتذكر أن الأغلبية لا يلزم بالضرورة أن تكون أبعـــد نظرا أو أكثـــر سخاء من الفرد . ان الرأى العام أو التفكير الجماعى أحيـــانا ما يعجـــز عن رؤية بعض النواحى الخلقية والفكرية التى قد لا يعجز العقـــل الفرد عن رؤيتها . فكثير من الاصلاحات قد أمكن تحقيقها بالشجاعة والمثابرة التى أبداها أفراد كانوا على استعداد لتحـــدى الرأى العام فى ســـبيل ما آمنوا بأنه حق . لذلك يجب أن نتأكد من أن تعاوننا يجب أن يـــكون حـــرا وغير مفروض أو بعبارة أخـــرى يجب ألا يصبح هـــذا التعـــاون التزاميـــا .

وأخيرا نصـــل الى ماهية العـــلاقة بين التقدميـــة والديموقراطية ، وبالرغم من النتـــائج التى اســـتخلصها التقـــدميون من نظريتهـــم فى الديمقراطية بشـــأن السلوك فى المدرسة ، فان هناك عقـــائد أخرى لا تقل ديمقراطية تنادى بأنواع أخرى من السلوك . من ذلك أن التربيـــة فى فرنسا والى عهد قريب كانت ذات طابع تسلطى اذا نظـــرنا اليها بالمقاييس التقدمية . ومـــع ذلك فلا شـــك فى أن فرنسا دولة ديمقراطية ونظمهـــا التربوية تتماشى مع رغبات شعبها . أمـــا التربية فى الســـويد التى ظلت

حتى وقت قريب ذات طابع تقليدى محافظ أكثر مما هو الحال فى معظم الدول الغربية فانها ولا شك قد عكست رغبات الديمقراطية النيابية ، وسنرى فيما بعد أن التواترية التى انتقدت على اعتبار أنها محافظة ورجعية ومخالفة للديمقراطية قد سايرت الديمقراطية بنفس الحماس الذى سايرتها به التقدمية • والواقع أنه من الصعب أن نجد مدافعا عن الحرية العلمية والحياة الديمقراطية أكثر حماسا من روبرت هاتشنز R. M. Hatchins كما أن الجوهرية بالرغم من آرائها المحافظة لا تقل ديمقراطية •• والمهم هو أن عددا من المفكرين ذوى المشارب المختلفة قد قدموا تفسيرات مختلفة لمعنى الحياة الديمقراطية ، وكلها تفسيرات مقبولة ولكن ليس بينها ما يمكن اعتباره قاطعا •

وقد ظلت التقدمية منذ نشأتها تجتذب سيلا متدفقا من النقد الجماهيرى كان أشده ابان تلك الأيام المليئة بالمهانة والذهول التى أعقبت اطلاق أولى سفن الفضاء السوفيتية • ولم يسبق أن حادثة واحدة أثارت مثل ما أثارته هذه الحادثة من الهجوم على نظام التربية فى أمريكا • كان رجال التربية قد أقنعوا الأمريكيين بأن التربية الروسية غير ديمقراطية وتسلطية ، ولذا فهى عديمة التأثير • فكيف يمكن اذن تفسير هذا النجاح فى العلوم والتكنولوجيا ؟ ان المال ليس وحده الذى يساعد على اطلاق سفينة فضاء فان ذلك يقتضى وجود نظام تربوى يخلق رجالا يستطيعون تصميم تلك السفن واتقانها • اذن هل يمكن أن يكون معنى ذلك أن المدارس الأمريكية كانت تبذل اهتماما زائدا بالأطفال الذين تعلمهم واهتماما أقل بالموضوعات التى تعلمهم اياها ؟ لقد كان هناك نفور شديد ضد فكرة التركيز على الطفل التى نادت بها التقدمية • وقد قيل حينذاك أن الأمريكيين قد قسوا على أطفالهم كثيرا وأن الأمة أصبحت مدللة فكان لابد من وضع حد لهذا الفساد •

وبعد أن هدأت أولى انذارات الخطر وتدخلت آراء أكثر اعتدالا

صار الاعتراف بأن التقدمية قد أدخلت كثيرا من التغييرات ذات القيمة على التربية الأمريكية • ان عقارب الساعة لا يمكن أن ترجع الى الوراء وها هى التقدمية قد حققت ثورة كاملة وكان لزاما على المعارضين أن يقبلوها اذا هم أرادوا الاحتفاظ بنفوذهم • ويمكننا أن نثق من أن التقهقر الذى أصاب التقدمية أخيرا ليس الا وقتيا • والحركة مثلها مثل جميع الحركات المماثلة سوف تستأنف حياتها فى صورة أكثر حداثة وأقوى نشاطا • والتقدمية بالقائها النظر الى تيارات التغير والتجديد التى تجرى على الدوام فى أرجاء العالم وفى التربية ذاتها وبتحديها الدائم النظم القائمة ترمز الى موقف تربوى ذى مغزى دائم •

٤ — التجديدية :

تدعى التجديدية بأنها الخلف الحقيقى للتقدمية ، وهى تصرح بأن الغرض الأساسى من التربية هو « تجديد » المجتمع لكى يواجه الأزمة الثقافية فى عصرنا ولهذا الغرض فان المدرسة يجب أن تفسر القيم الأساسية المدنية على ضوء المعرفة العلمية المتيسرة لنا الآن •

فى عام ١٩٢٠ اقترح جون ديوى اسم « التجديدية » فى عنوان كتابه « التجديد فى الفلسفة » • وفى أوائل الثلاثينات قامت جماعة من المفكرين بمطالبة المدرسة بأن تقود المسيرة نحو خلق مجتمع أكثر عدلا بالمطالبة بالولاء لنظام اجتماعى جديد ، وكان زعماؤهم الناطقون بلسانهم هم جورج كاونتس وهارولد راج • وقد كتب كاونتس كتابه « الطريق الأمريكى نحو الثقافة » (١٩٣٠) و « هل تجرؤ المدرسة على أن تبنى نظاما اجتماعيا جديدا ؟ » (١٩٣٢) (١) • فى حين كتب راج « الثقافة والتربية فى أمريكا » (١٩٣١) •

---

(1) George S. Counts : Dare the School Build a New Social Order (New York : The John Day Company, Inc. 1932).

ولقد كانت لدى كاونتس الجــرأة أن يقترح على المؤسسة التربوية للمجتمع أن تقود المجتمع لتحقيق قيمها وأفكارها • والمدرسة بالنســبة لكاونتس يجب أن تصبح مؤسسة الاصلاح الاجتماعى والتغيير للمجتمع وقد كتب فى ذلك يقول : « ان ضعف التربية التقدمية يكمن فى حقيقــة أنها لم تجتهــد فى نظرية للرخاء الاجتماعى •• » واذا كان على التربية التقدمية أن تصبح تقدما عبقريا ، فانها يجب أن تواجــه جذريا وبشجاعة كل قضية اجتماعية ، وأن تتداخــل مع الحيــاة فى كل خصائصها القوية وأن تؤسس صلة عضوية بالمجتمع ، وأن تطور نظرية حقيقية للرفاهية ، وأن ترسم رؤيا واضحة قائمة على التحدى للواقع الانسانى •

وفى ذلك الوقت كان التقدميون أمثال كيلباتريك وتشــيلدز هــم الآخرون يحثون المربين على أن يزدادوا ادراكا لمسئولياتهم الاجتماعية ، ولكنهم لم يوافقوا على حجج كاونتس وراج بأن المدرســة يجب أن تحدد لنفسها أهدافا اجتماعية محددة ، بل فضلوا بدلا من ذلك التأكيد عــلى الهدف العام للنمو من خلال التعاون الديمقراطى •

وبعد عقدين من الزمن •• وبعد أن فقدت التقدمية قــوة تأثيرها ، بذلت محاولات جديدة لاستخدام فلسفة ديوى بالمعاونة مع النظــريات التربوية المعترف بها اجتماعيا •

وقد حاول بيركســون فى كتابه العظيم « المثالية والمجتمع » الذى نشر عام ١٩٥٨ التقريب بين التقدمية والجوهرية وقال انه بالرغم من أن المدرسة ذاتها يجب ألا تتخــذ موقف القيادة فى الاصــلاح الاجتماعى الا أنها يجب أن تتعــاون مع الحركات التى سبق أن أبدت نشاطا فى المجتمع والتى أوصت بمحاولة أكثر جدية فى تحقيق القيم التربوية • ومع ذلك فقد كان تيودور براملد Brameld هو الذى وضــع فى عــام ١٩٥٠ أسس التجديدية الاجتماعية عن طريق التربية وذلك عندما نشر كتابه « أنمــاط من الفلسفة التربوية » ثم أتبعه بكتاب « فلســفات للتربية فى الاطــار

الثقــافى » (عــام ١٩٥٥) ثم كتابه « نحــو فلسفة تجديدية للتربيــة » عام ١٩٥٦ ثم « الأسس الثقافية للتربية » منهج تركيبى عــام ١٩٥٧ . وبالرغم من أن عددا من النظريات تدعى التجديدية الا أن واحــدة منهــا لا تصل فى أهميتها الى مستوى البحث الذى كتبه براملد . ان ما كتبــه بيركسون مثــلا يعتبر مثاليا من الناحية الاجتماعيــة ويحمــل ســمات براجماسية قوية ، ومع ذلك فهــو يفتقر الى الصفة التجديدية المعــروفة عند براملد . لقــد أشــار براملد الى أن التجديدية هى فلسفة أزمة تلائم ثقافة ومجتمعا فى أزمة . وهذه الأزمة هى جوهر المجتمع الديمقراطى .

والتجديدية ليست مجــرد فلســفة تربوية ولكنهــا أيضــا منطلق استراتيجيات العمل الاجتماعى والسياسى وتجميع قوة المعلم ، كوســيلة للاصلاح الاجتماعى . وبالنسبة للتجديدية فان التحليل والاستنتاج ليس كافيا وانما يجب أن يقودا الى الالتزام والعمل من جانب كل من المــدرس والتلميذ . ذلك أن التجديدية تطــالب كلا من المعــلم والتلميذ بالالتزام بتكوين نظرة تقدمية جديدة للمجتمع تقوم على أساس جماعى لا فردى . ويجب أن تكون المدرسة نموذجا لهــذا المجتمع لأن تلاميذها هم الذين سيكونون نواة هذا المجتمع الجديد وثمرته .

المبادىء الأساسية للتجديدية :

تتمثل المبادىء الأساسية للتجديدية كمــا أبرزها براميلد فى ســتة مبــادىء هى :

١ ــ الغرض الأساسى من التربية هــو تقديم برنامج دقيق وواضــح للاصــلاح الاجتماعى وبناء مجتمع أفضــل .

٢ ــ يجب على المربين أن يبدأوا فى تنفيذ هذا الواجب بلا تأخــير وأن تكون المدارس مراكز للإصلاح الاجتماعى .

٣ — النظام الاجتماعى الجديد يجب أن يكون ديمقراطيا أصيلا تسهم التربية فى توجيهه .

٤ — يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه عن طريق الوسائل الديمقراطية بصحة وضرورة وجهة النظر التجديدية .

٥ — يجب أن تعاد صياغة وأهداف ووسائل التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية .

٦ — الطفل والمدرسة والتربية ذاتها تتشكل غالبا بالقوى الاجتماعية والثقافية .

وسنفصل القول عن كل عنصر منها فى السطور التالية :

١ — التربية من أجل اعادة البناء الاجتماعى :

ينظر دعاة التجديدية الى المدرسة كوسيلة رئيسية لبناء نظام اجتماعى جديد ، ومع أن أفكارهم موجودة فى المجرى التاريخى للكتابات عن المدينة الفاضلة فقد ، شهدت الانتكاسة الاقتصادية الكبرى دعوة لتجنيد المدرسة لخدمة اعادة البناء الاجتماعى . ودعا جورج س . كاونتس فى سلسلة من المحاضرات ألقاها فى عام ١٩٣٢ أمام جمعيات تربوية مختلفة التربويين التقدميين للتصدى للازمات الكبرى فى زمانهم ووضع تصور جديد لمصير الانسان قائم على الرفاهية الاجتماعية واعادة تشكيل المدارس وتهيئتها لمهمة اعطاء الأجيال الصاعدة الوسيلة لتحقيق مثل هذا التصور .

ومع أن كاونتس اعترف بأن المدرسة هى واحدة من عدد من الهيئات الاجتماعية ، الا أنه اعتبر بأن ذلك يجب أن لا يردع المربين التقدميين من تهيئة قوى المدرسة لاعادة البناء الاجتماعى . كما لا يجب أن يخشى المربون من أن يؤدى مثل هذا الدور للمدرسة الى فرض

أيديولوجيات على الدارسين وذلك لأن أى نوع من التعليم الفورى هو فى الحقيقة نوع من الغرض كما يقول كاونتس ٠

ان جميع المشاكل الوطنية والعالمية المعاصرة مثل الحرب والفقر والجريمة والصراع العرقى والبطالة والقهر السياسى وتلوث البيئة ، والمرض والجوع وما شابه ، تخدم كلها قضية اعادة البناء الاجتماعى ، يقول براميلد ان هناك مصدرا كبيرا من المعرفة بحاجة الى تحقيق فى انتظار من يستخدمه ، وان الفرصة الرئيسية لبناء الحضارة الغربية هى فى التخطيط للكشف عن هذه المصادر واستخدامها بالتساوى لازالة العقبات والمشاكل المستمرة بطريقة ديمقراطية منظمة ٠ ان تصور هذه المهمة لاعادة البناء يعتمد ليس بمقدار بسيط على المدارس ٠٠ « ان صياغة جديدة ومعنى جديد للقوة المشتركة وغضب جديد ثائر ولكن قائم على الحق ، وأمل جديد لتحقيق الديمقراطية للعالم أجمع كلها أمور ممتزجة مع بعضها بعضا ، فى وسط هذا الخضم الكبير الهائج الذى يشتمل على مئات الملايين من البشر ذوى القدرة غير المحدودة يكمن المنبع العظيم لقوة التربية المستقبلية ٠ ان المهمة الفورية للمدرسين هى فى الاستناد الى هذه القوة وبذلك يدعمون سيطرة المدرسة بالاعتماد على الغالبية الساحقة للجنس البشرى وبالعمل من أجل تحقيق مصالح هذه الغالبية » ٠

من الواضح أنه يجب توجيه المنهاج نحو اعادة تشكيل الأجيال الصاعدة لكى يتمكنوا من اعتناق الأهداف وايجاد الوسائل الكفيلة باعادة تحقيق البناء الاجتماعى المشترك ٠

ويوافق التجديديون على تعريف الخبرة الذى وضعه التقدميون على أنه تفاعل الجهاز الانسانى مع بيئته المادية والاجتماعية ٠ وهم يرحبون أيضا بما أضفاه التقدميون على وسائل التربية ، كما أنهم يصرون على أن ديوى لم يقدم للتربية سوى الوسائل فقط دون الهدف ٠

وهم يؤيدون رأى التواتريين والجـوهريين من أن النمـو فى حد ذاتـه ليس هدفا كافيا للتربية • غير أنهم يصرحون بأن الحـل يكمن فى مراجعة طرائق التقدميين ثم استخدامها للوصـول لأهداف اجتمـاعية •• وعلى ذلك فالتربية يجب أن تصـبح الوسيلة الرئيسية لوضـع برنامج عمـل اجتماعى واضح ودقيق ، والتجديديون يرفضون الفكرة التقدمية القائلة بأن يـكون المجتمع مجتمع تخطيط وما يتبع ذلك من التركيز على كيفيـة تنفيذ هذا التخطيط ، ويقولون بأن مجتمع التخطيط يجب أن يركز عـلى الأهداف التى يجب الوصـول اليها •

وعلى ذلك فان براملد ينتقـد التقدمية بأنها بطيئة وغير فعالة وأنها : « عبارة عن الجهد التربوى للثقافة مراهق تنوء بآلام النمو المـستعذبة وبالانشغال باثارات الحوادث الجارية وبمرحلة التجربة والتخطيط الثقافى عندما تكون حماية الطفولة قد ولت ، فى حين تقبع سـيطرة مرحلة النضج فى انتظار التخطيط والتنفيذ لما يختص بالمستقبل » •

لقد بالغت التقدمية فى تقرير قيمة المرونة لدرجة أصبحت معها عائقا ايجابيا للعمل الاجتماعى الفعال • وبدلا من أن يعمل المربون على مداومة تشذيب واعادة صياغة خططهم طبقا لأهـداف نسبية عليهـم أن يضعوا برنامجا محـددا للعمل الاجتماعى والسياسى يصـبح تنفيذه الهـدف الرئيسى للسياسة التربوية » •

٢ ـ يجب أن تكون المدارس مراكز للاصلاح الاجتماعى : ـ

ان التجديدية بادعائها أنها فلسفة عصر يعانى من أزمة تدق ناقوس الخطـر بدقات لم يسبق سماعها من النظـريات التربوية الأخرى • فهى تصرح بأن المدنية اليوم تواجه احتمال الافنـاء الذاتى •• ولذا يجب على التربية أن تؤدى الى تغيير جذرى فى عقل الانسـان لكى يمكنه استخدام القوى الجبـارة التى يملكها الآن وفيما بعـد فى طريق البناء لا التدمير • وفى نفس الوقت نجـد أن التقدم المذهل الذى أحرزته العلوم السـلوكية فى السنوات الأخيرة يهيىء مصدرا للمعرفة لم يسـبق له مثيل ، وبـذا

يمكننا استكشاف طبيعة المجتمع التى تلاءم مطالب الانسان الحقيقية وكذا وسائل بث الحماس فى نفوس الشباب لتحقيق هذه المطالب . فالتربية يجب أن تعنى عناية كاملة بخلق نظام اجتماعى جديد يحقق القيم الأساسية للثقافة وفى نفس الوقت يستطيع أن يتماشى مع القوى الاجتماعية والاقتصادية التى تتحكم فى العالم الحديث . ان المجتمع يجب تغييره لا عن طريق العمل السياسى فحسب ولكن وبصفة أساسية عن طريق تربية أفراده التربية المؤدية لنظرة جديدة على حياتهم المشتركة . وهذه المطالبة بالنظام الجديد ليست مخلصة فحسب ولكنها هامة ومباشرة .. والتجديدية كما يقول براملد :

« تلتزم قبل كل شىء بتأسيس ثقافة جديدة .. وهى تزخر باقتناع عميق بأننا نخوض غمار مرحلة تجديدية يجب ألا يقل ما يسفر عنها عن السيطرة على النظام الصناعى والخدمات العامة والموارد الثقافية والطبيعية من ولأجل عامة الشعب الذين كافحوا على مر العصور فى سبيل حياة أمن وكرامة وسلام لأنفسهم ولأولادهم .. » .

٣ — على المدرسة ان تسهم فى توجيه النظام الاجتماعى الديمقراطى الجديد : —

المجتمع الجديد يجب أن يكون ديمقراطيا أصيلا يسيطر فيه الشعب بنفسه على مؤسساته وموارده ويصبح فيه كل ما يمس الصالح العام سواء فيما يختص بالعيش والصحة والصناعة من مسئولية ممثلى الشعب المنتخبين ، وفى ذلك يقول براملد :

« ان الاختيار الأعظم للديمقراطية هو فى سيطرة الأغلبية العظمى على المؤسسات الرئيسية والموارد الثقافية ، ويجب أن يسيطر الشعب العامل على جميع المؤسسات والموارد الرئيسية ، هذا اذا أردنا أن يصبح العالم ديمقراطيا أصيلا .. » .

والمدرسة يجب أن تركز على المستقبل ، فتمهد الطريق لنظام

جديد وتقـوم بتربية عقـول وأخلاق تلاميذها ليكونوا عـلى اسـتعداد لاستقبال هذا النظام الجديد . وهذا الهدف لا يلزم أن يفرض عليهـم ولكن يجب أن يقبـل عن طيب خاطـر .. فالمعلم عليـه ألا يفـرض على تلاميذه أى فكرة الا اذا كانوا راغبين فى تقبلها .

ولما كان المجتمع المثالى مجتمعـا ديمقراطيا ، لذا وجب أيضـا أن يكون تحقيقه بالوسائل الديمقراطية . ان التكوين والأهداف والسياسات الخاصة بالنظام الجديد يجب أن يوافق عليهـا مجموع الرأى العام وألا يكون تنفيذها الا بأكمل درجـات التأييد الشعبى الممكنة . ان التغـيير الذى يقوم فى اذهان الرجال أعمق وأكثر دواما من أى تغيير يقـوم به السياسيون وحدهم أو يفرض بقـوة السـلاح . فاذا كنا نريد حقا أن نجدد المجتمع فيجب علينا أن نعيـد تربية أفراده .

٤ — يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه بوجهة النظـر التجديدية : —

ان الجماهير يجب أن تستحث على تجديد المجتمع الـذى يعيشون فيه وهـذا الحث يجب أن يبـدأ من المدرسة . فواجب المعـلم أن يقنع تلاميذه بصحة وأهمية الحـل التجديدى ، ولـكنه يجب أن يفعـل ذلك بالالتزام الأمين للطرق الديمقراطية . ويجب أن يسـمح بالبحث الحـر فى الدلائل سـواء ما كان منهـا مؤيدا لوجهـة نظره أو مخالفا لها ، وأن يعرض الحلول بنزاهة كما يجب أن يسمح لتلاميـذه بالدفاع عن حلولهم الخاصة . أما القرار الأخير فيمـا اذا كان يجب قبـول أو رفض الآراء المقدمة فيجب أن يترك للمتعلم نفسـه » .. وفى ذلك يقـول براملد :

« .. اننا معلمون مواطنون لنا اعتقاداتنا والتزاماتنا ولنا انحيازاتنا التى نعتقد بامكان الدفاع عنها . ونحن لا نقصـد أن نعرض كل ذلك على الملأ فحسـب ، أو نرحب ترحيبا عميقا بالنقـد الحـر لـكل من هـذه

الاعتقـادات ، ولكننا نقصد أيضـا أن نعمل على أن تتقبلها أكبر أغلبية ممكنـة •• » •

٥ ـ اعادة صياغة أهداف التربية ووسائلها : ـ

يجب اعادة صياغة وسـائل وأهـداف التربية صياغة كاملة لمواجهة متطلبات الأزمة الثقافية الحالية ولتتوافق مع نتائج العـلوم السـلوكية وأهمية هذه الأخيرة هي في كونهـا تمكننا من اكتشـاف أي القيم الحقيقية هي التي يؤمن بها النـاس ايمانا قويا وما اذا كانت تلك القيم ذات طابع عالمي • وبهذه المعلومات يمكننا أن نرسم نظاما اجتماعية عالميا مناسبا •• ويقـول براملد :

« •• أخذت العلوم السلوكية تثبت لأول مرة في التـاريخ أنه من الممكن تحـديد أهداف انسانية لا على أساس أسباب عاطفية أو مذهبيـة أو أي أسباب أخرى اختيارية ولكن على أسـاس ما يجرى تعلمه حـول القيم الثقافيـة المحلية أو حتى العالميـة • وبالرغم من أن الدراسـات في هذا المجال الصعب لم تتقدم الا قليلا الا أن ما وصـلت اليـه يكفي لجعلهـا قادرة على وصف هـذه القيم موضـوعيا والتـدليل على بني الانســان يفضلونها على القيم البديلة •• » •

ويقول براملد اننا يجب أن ننظر بنظرة جديدة الى الطـريقة التي تخطط بها منهاجنا والمواد التي تشملها والى الوسائل التربوية المستخدمة والى التكوين الاداري والطرق التي يجرى بها تدريب المعلمين •• وهذه كلها يجب تجديدها طبقا لوجهة النظر العلمية للطبيعة الانسانية لكي يمكنها أن تسهم اسهاما مباشرا في خلق النظام الجديد •

اننا مثلا قد بدأنا في فهم طريقة سـلوك الطبيعة الانســانية ككل وان بعض الوظائف مثل التفكير والتخيل والارادة في الواقــع لا تؤدي عملهـا مستقلة الواحدة عن الأخرى ولكنها تعمل في تضافر • لذلك يجب

أن نضع منهجا تكون مواده وأقسامه متصلة بعضها ببعض اتصــالا وثيقا فى اطار وحــدة متكاملة ولا ننظر اليهــا كمجــرد مجموعة متنــافرة من المعارف • ويعبر براملد عن ذلك بقوله :

« •• ان نظرية الانسان الموحــد المشتقة من والمؤدية الى المعــرفة التجريبية للســلوك الانسانى فى مجالاته المتعددة يجب ألا تقتصر عــلى احتواء جميع ميادين المعرفة الأخــرى بل يجب أن تكسبها معنى جــديد وفعــالا •• » •

٦ ــ التربية تتشكل بالقوى الاجتماعية والثقافية :

التجديدية تؤكد المدى الذى يجب أن يصل اليه الطفــل والمدرســة والتربية ذاتها عن طريق القــوى الثقافية والاجتمــاعية ، وهى تعلن أن التقدمية قد بالغت فى التدليل على الحرية الفردية فى حين أنها لــم تركز بما فيه الكفاية على المدى الذى وصلنا اليــه اجتماعيا • • ومن المؤكد أن التقــدمية تلفت النظر الى الطبيعة الاجتمــاعية للانســان والى أهميــة الجماعة فى التربية ولكنها تفعــل ذلك من وجهة نظــر ظلت فردية • وفى محاولتهــا ايجاد وسيلة يتمكن بها الفرد من اكتشاف ذاته من خلال المجتمع نجدها تهمــل مدى تأثير المجتمع فى الحالة التى وصل اليها الفرد •

ان الحياة المتحضرة بأوسع مظاهرها حياة جماعية ولذا فان المجموعات يجب أن تلعب دورا هاما فى المدرسة لــكى يتمكن الفرد البالغ المتعــلم من معرفة طريقة استخدام مواهبه فى الوســط الاجتمــاعى الذى ينتمى اليــه • وفى ذلك يقول براملد :

« •• يجب أن تقدر قيمة الجماعات كما هى ؛ فلا يجب أن نحــكم عليها بقســوة أو نقبل سلوكها قبــولا سلبيا على اعتبار أنه سلوك حتمى ولكن يجب أن يكون حكمنا عليها عن طريق التحليل السليم الــذى يهــدف

لوضع برنامج اجتماعي وتربوي يساعد على تحقيق آمال أفرادها والتقليل من انحرافاتهم الأخلاقية واطلاق العنان لطاقاتهم الانسانية » •

ان المجتمع الآن يستطيع أن يعيد تشكيل نفسه بتربية أفراده بحيث يدركون الحاجة لاصلاحات اجتماعية محددة ، ويكونون على استعداد لتنفيذها • وعلى ذلك فان براملد يسمى التربية « الادراك الاجتماعي للذات » ويعني بذلك أنه من خلال ذلك يمكن للفرد أن ينمي الجانب الاجتماعي من طبيعته وأن يتعلم كيف يشارك في الحركات الاجتماعية التي تسعى لجعل حياة المجتمع ديمقراطية مخططة •

نقد التجديدية :

ان تجديدية براملد قد عبر عنها بحماس •• ان دعواها ذات تأثير قوي تقول بأنها مؤسسة على النتائج الموثوق بها للعلوم السلوكية ، ومثل هذا القول — اذا كان صحيحا — يصعب مناهضته ولكنه لسوء الحظ يبدو مزعزعا أمام الحقيقة الثابتة وهي أن تلك النتائج — فضلا عن غيرها من النتائج — تسمح بتفسيرات عدة ، لا يعدو تفسير براملد أن يكون واحدا منها • وكما سبق الايضاح وكما يقرر براملد نفسه ، فان النتائج الحكيمة الثابتة للعلوم السلوكية قليلة وهي لا تحمل دلالات مؤكدة على التربية ، وهناك فضلا عن ذلك العديد من الاختلافات بين علماء السلوك أنفسهم كما هو بين المربين وهي في حد ذاتها اختلافات كافية بكل تأكيد • ان ما يعتقده رجل الاجتماع في صحته ، وكذلك رجل الاقتصاد ، يسهل على غيرهما دحضه ، اننا نعرف عن ثقة أن السيكولوجيين لا يوافقون بأي حال على أنواع السلوك المنشودة في مجتمع عادل ولا يزال أمام العلم أن يجيب على هذه الأسئلة باستمرار :

« ما هي أفضل القيم التي على الانسان أن يقبلها ؟ » •

« ما هي أفضل المؤسسات الاجتماعية لتحقيق ذلك ؟ » •

وان ما تفاخر به التجديدية من أنها قائمة على معرفة علمية وثيقة بالسلوك الانسانى أمر لا يمكن تدعيمه ويشك كثيرون فى أن التجديدية قد احتلت مكانتها فى المجال الرئيسى للتراث الثقافى الأمريكى كما يدعى مؤيدوها ذلك لأن الفردية المتميزة لا تزال جزءا من ذلك التراث مثلها مثل الانتماء الى المثل الاجتماعية الديمقراطية الوطيدة . ومن الصعب فى الواقع أن نتصور ديمقراطية شاسعة مثل الولايات المتحدة تسير نحو الموافقة على التغييرات بعيدة المدى كالتى يقترحها براملد . ان التصويت لانتخاب ممثل سياسى أو لاصدار سندات مثلا شىء والتصويت لاختيار النظم التربوية شىء آخر ذلك لأن هذه تخضع لعدة اعتبارات ، خلقية ودينية وفنية واجتماعية ، هذا فضلا عن اعتبارات شخصية بحتة فكيف اذن لهذا العدد الكبير من المصالح المتضاربة فى المجتمع أن يجد طريقة تربوية رصينة ترضى الجميع ؟

وأخيرا فربما تكون التعاليم التسامحية التى ينادى بها براملد هى فى الواقع مجرد تضارب فى التعبير . ان التجديدية كمذهب تطالب بالالتزام .. فالمعلم التجديدى لا يمكنه أن يعلم مبادئه بدون أن يلتزم بها هو نفسه وبدون أن يسعى لالزام طلبته بها ، ومهما بذل من جهد لكى يكون محايدا فى حجرة الدراسة — فانه وطبقا لطبيعة الأشياء — لا يستطيع أن يكون محايدا وتجديديا فى نفس الوقت . وبقدر ما نجد مجتمعنا منقسما انقساما عميقا حول القيم الاجتماعية ، وهو انقسام لا يمكن التغلب عليه الا بحركة اجتماعية الأمر الذى لا يحتمل تحقيقه بالطرق الديمقراطية — وبصفة خاصة فى مجتمع حر مفتوح — بل ولا يجب أن يتحقق ، لأن معنى ذلك أن بناءنا السياسى بأكمله يجب أن يتغير . ويبدو أن تجديدية براملد كفيلة بأن تؤدى الى مثالية جماعية ، يمكن فيها للأفراد أن يصدقوا كل ما هو حق طالما كان الوصول اليه بالطرق العلمية وطالما أن مواجهته هى مواجهة اجتماعية اجماعية واعية .

جدول يلخص اهم الفروق بين فلسفات التربية (١) (١)

الفلسفة	الهدف الرئيسى	المنهج المدرسى	الطريقة	المثل الاعلى للمتعلم
التواترية	تنمية القوى العقلانية والتفوق الاكاديمى .	الفنون الحرة — الكتب الكبرى العظيمة .	المواد العقلية والتحليلات الادبية .	عقلانية موجهة بالمبادىء والسمو على العالم البيولوجي .
الجوهرية	التفوق الاكاديمى وتنمية العقل .	المواد الدراسية الرئيسية .	المواد العقلية واتقان المواد الدراسية .	عقلانية تقوم على السيطرة على المعلومات والمهارات الاساسية .
التقدمية	التفكير النقدى لحل المشكلات وتنمية المواطن الحر المتنور .	دراسات شاملة موحدة تدور حول المشكلات فى جو تعليمى ديمقراطى .	حل المشكلات من خلال التفكير النقدى بالاسلوب العلمى والطريقة الديمقراطية	التفكير الاستقلالى والمسئولية الاجتماعية للمواطن الديمقراطي .
التجديدية	بناء نظام اجتماعى ديمقراطى مثالى (اى مدينة فاضلة واقعية) .	مشكلات اجتماعية — برامج اصلاحية مصممة علميا للتنفيذ على المستوى الجماعى .	التحليل الناقد للمساوىء والتصدعات الاجتماعية والحاجة الى اجراءات اصلاحية .	الالتزام بضرورة التغيير والتجديد والاصلاح الاجتماعى البناء والمشاركة فى برنامج جماعى للاصلاح الاجتماعى .

(1) Van Scotter and Others : Foundations of Education. Prentice - Hall Inc - Engle Wood cliffs - N. J. 1979 p. 53.

جدول يلخص اهم الفروق بين فلسفات التربية (٢)

التواترية	الجوهرية (الأساسية)	التقدمية	التجديدية
١ — التربية اعداد للحياة ويجب ان تؤكد على تراث الماضى الخالد .	١ — تعنى التربية بالحفاظ على أحسن ما فى التراث الثقافى للمجتمع .	١ — التربية هى النمو وهى اعادة بناء الخبرة بصورة مستمرة نشيطة وهى الحياة ذاتها وليست الاعداد للحياة .	١ — التربية توجه المجتمع لتحقيق قيمه واهدافه من أجل الاصلاح الاجتماعى وبناء مجتمع افضل .
٢ — الطبيعة الانسانية ثابتة ويجب أن تكون التربية موحدة للجميع .	٢ — مساعدة الفرد على النمو العقلى .	٢ — ديمقراطية الحياة تعنى ديمقراطية التعليم والمدارس .	٢ — يجب ان تكون المدارس مراكز للاصلاح الاجتماعى
٣ — يجب أن تركز التربية على تنمية العقل والتفكير .	٣ — يتضمن التعلم الجد والمثابرة من جانب التلميذ والمبادرة من جانب المعلم	٣ — ينبع المنهج من احتياجات التلاميذ والمجتمع ويتضمن استخدام الذكاء فى حل المشكلات الانسانية .	٣ — يجب ان يقوم المنهج على أساس تصور للمجتمع المثالى .
٤ — يجب ان يركز المنهج على الفنون السبعة الحرة والكتب العظمى الخالدة فى التاريخ الانسانى .	٤ — يتضمن المنهج المدرسى تعليم المواد الأساسية.	٤ — المعلم موجه لا رمز للسلطة .	٤ — يجب أن تعاد صياغة أهداف ووسائل التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية .
	٥ — تعليم القيم التقليدية التى تقدر تقديرا عاليا .	٥ — التعلم عملية نشطة ايجابية تؤدى الى تغير فى السلوك .	

وقفـــة ختامية :

واجهت فلسفة ديوى فى الربع الأول من هـذا القرن ، القليــل من المعارضة والكثير من الدعم ، فى الولايات المتحدة وخارجها .

وكان يبدو أن المحافظين لم يقدروا عمـل ديوى حق تقـديره ، أو أنه نتيجة لولائهم لتقاليدهم لم يتــأثروا بنقــده لهم . الا أنهم بــدأوا يستيقظون فى العقد الرابع من هذا القرن . وبدأت المعارضة تتراكم حتى أصبح ديوى قضية تثير اهتمــام الرأى العــام . ووقف فى صف ديوى معظم المربين ، ووقف ضــده أســاتذة جامعيون وخاصــة فى مجــال الانســانيات .

كانت القضــايا بين المعسكرين كثيرة ، ولــكن بعــد الحــرية التى شهدتها العشرينات والكساد الذى أصاب الثلاثينات ، والأربعينات التى مزقتها الحــرب ، والخمسينات الصعبة التى تلت الحرب ، اختزلت هــذه القضايا الى الحقيقة الرئيسية وهى أن جزءا كبيرا من الشــعب الأمريكى لم يعد قادرا على تقبل النظريات المتطورة فى التربية المبنية على التجــربة والنسبية فى الأهــداف .

وأخذوا يحسون بالراحة للاتجــاه نحــو الفلسفات التقليــدية فى التربية المبنية على أهــداف ثابتة دائمة . وكنتيجــة لذلك أعيد احيــاء الفلســفات المثالية والواقعية فى التربية وخاصــة الواقعية المدرســية ، ووجــد البعض الأمان فى تأكيد مثالية أفلاطون والبعض الآخــر وضــع ثقته فى واقعية أرسطو وفى مقــدمة هؤلاء الارسطوطاليسيين الجــدد ، ومن أشهرهم هتشنز مدير جامعة شيكاغو ، وقد هاجم هتشنز الفلســفة الطبيعية فى النظريات التربوية التقدمية وكان اعتراضــه على جوانبهــا الرومانسية وغير العقلانية أكثر من اعتراضه على الفلســفة الطبيعية فى حد ذاتها .. وبدلا منهــا كان يفضل الفلسفة الطبيعية المبنية على القانون

الطبيعى ، وأخـذ يؤكد انه من خلال الاتساق والانتظام فى الطبيعة يمكن تكون فلسفة تربوية مستقرة • والارسطوطاليسيون يعتقدون أنه يمـكن تحـديد هذا الانتظـام بالتمييز بين ما هـو جوهرى وما هو عـرض فى طبيعة الأشياء •

وكان تأثـير الأرسطوطاليسيين واضحا كـذلك على آدلر فهـو لم يحدد فقط التربية كما حددها أرسطو بأنهـا ترويض القدرات الفطرية على الفضيلة ولكن أيضا فان ثقتـه فى طبيعة الانســان الثابتة قادته للتأكيـد على أن هدف التربية يجب أن يكون نفس الهدف فى كل زمان ومكان •

وقد انتهج الواقعيون الدينيون القوميون لرؤية أرســطو يقف فى مواجهة ديوى ، بل انهم كانوا يرون أن « هتشنز » و « آدلـر » قد قصرا فى هجومهما على ديوى وقد كان لديهـم اعتراض ضـد طبيعـة ديوى الأداتية التجريبية وامتدت ضـد طبيعية هتشنز أيضـا ومع أنهم أقـروا بأهمية اتباع النظـام الطبيعى فى ممارســات تربوية كثيرة ، الا أنهـم اعترضوا على تكوين نظرية تربوية تعتمد اعتمادا كليا على الطبيعة ، ففى رأيهم يجب أن تبنى أيضا على النظـام ما فوق الطبيعى كما فعل توماس الاكوينى •

وتعب الكثيرون فى هذا الهجـوم المركز على جون ديـوى • وفى رأيهم أنه بنهـاية الحـرب العالمية الثانية وبداية النصف الثانى من القرن العشرين تطلب الأمر اعادة التوكيد على النظريات التقدمية • ومن أحـد هذه الاتجاهات الجديدة هى التجديدية وهى وليدة تقدمية ديوى ولـكن لها معالمها التى تميزها •

كانت الفلسفة التقدمية ملائمة لمجتمع ثابت بصـورة معتـدلة حيث التغييرات هى مجرد اصلاحات للمخطط العام الموجود ، ولكن التجديديين نظروا الى ميزان لقوى الذرية بين الغـرب والشرق ، ورأوا أن الأمـر يتطلب فلسفة تربوية معدة لتغيرات ثورية •

والفلسفة الوجودية أبرزت اتجاها آخر • فهذه الفلسفة التى تمتد بجذورها الى القرن الماضى لاقت شعبية طاغية خلال وبعد الحرب مباشرة • وليس من الصعب معرفة سبب شهرتها حيث أن الوجوديين يرون أن سبب مأزق الانسان هو الوحدة والقلق ، وفى الواقع أن الانسان يخاف القضاء عليه سواء فى الحرب أو فى السلم •

ومع أنه غير واثق مما تعينه له الحياة فانه يواجه المستقبل بعدم هدوء ليستحق العطف و كل هذه الافتراضات فان المعنى الحقيقى المطمئن للحياة هو أن نلتزم بأعمالنا ونتحمل نتائجها • وقد قام التحليل اللغوى بانطلاقة مهمة • فهو مثل الوجودية ذو أصل غير تربوى • خصائصه الرئيسية انه محاولة لنقد الفلسفة بنغمة جديدة وتنطلق هذه الفلسفة فى نقدها من خيبة الظن التى يشعر بها الكثيرون بعجز الفلسفة بعد قرون من الجهود عن حل مشاكلها الرئيسية •

ولقد عرضنا فيما سبق لعدة فلسفات عامة أساسية بما تتضمنه من معان تربوية وكذا لأربع نظريات تربوية وضعها المربون أنفسهم • وقد يكون بعض القراء قد قرروا الآن أى هذه النظريات يتبعون أو يوافقون عليها • ان البعض ولا شك سيشعر بالميل بشكل أو آخر نحوها جميعا وسيبحث عن الكثير من الأفكار من مختلف المصادر وقد يكون فى تجمعها موقف أساسى ازاء التربية • واذا كنا نريد أن نجد مثل هذه الفلسفة فيجب أن نتأكد من أن جميع عناصرها تتصل اتصالا منطقيا ببعضها البعض واذا نحن حاولنا الجمع بين موقف هتشنز تجاه المنهج وكتابات ديوى فاننا نكون قد حاولنا الجمع بين النقيضين •• ذلك لأن كلا من هتشنز وديوى ينظر الى التربية نظرة مختلفة عن نظرة الآخر ، ومن جهة أخرى فحيث أن جميع الفلسفات تبدأ انتخابيا فان كل قارىء لابد وأن ينتقى من بين الفلسفات التى قرأ عنها ومن تجارب حياته الخاصة المثل التى اذا ما جمعت فى اطار واحد تستطيع أن تمثل أفكاره ومشاعره الخاصة •

ولكن ما الذى يجب أن نفعله لوضع فلسفة ما ؟ يجب أولا أن نفحص حياتنا لنحدد الهدف الذى نعيش من أجله والأشياء التى نوليها أجل تقديرنا والمعارف التى نرى أنها تستحق أن تعرف . ثم نحدد مدى اهتمامنا الحقيقى بسعادة الانسانية . أننا عندما نقول بأننا نحب الناس ، فما هو الذى نعنيه فعلا ؟ هل سبق للقارىء أن فكر لماذا هو يحب الأطفال ؟ وهل هو يحب المعرفة بنفس الطريقة التى يحب بها الأطفال ؟ من المحتمل اذا نحن أجبنا على مثل هذه الأسئلة بأمانة أن نجد أننا لا يجب أن نكون معلمين ، لأن ميولنا تختلف عن ميول المعلم الحقيقى .

ومهما كانت النتيجة فان هذا التحليل الذاتى لابد وأن يأتى بفائدة . انه من الواجب أن تكون لنا فلسفة خاصة بنا فى أى مجال من مجالات الحياة لكى نعرف الطريق الذى نسير فيه . فاذا كان المعلم أو المرشد التربوى لا يملك فلسفة تربوية فانه يسير فى متاهة ، ولا يكون هناك مناص أمام التلاميذ من أن يتبعوه بلا وعى أو يتوجهوا الى الغير بمشاكل الشبان الكبرى .

ولنختم هذا القول بالتأمل التالى : ان الفلسفة تحرر خيال المعلم وفى الوقت نفسه تسيطر على عقله ، وبتتبع مشكلات التربية الى جذورها فى الفلسفة فان المعلم يرى هذه المشكلات فى أفق أكثر اتساعا . وبالتفكير تفكيرا فلسفيا فان المعلم يستخدم عقله استخداما رتيبا فى الموضوعات ذات الأهمية السابق ايضاحها وتنقيحها . والمربى الذى لا يستخدم الفلسفة يعتبر بالضرورة سطحيا ، والمربى السطحى قد يكون جيدا أو رديئا ولكنه اذا كان جيدا فهو أقل جودة مما كان يمكن أن يكون ، واذا كان رديئا فهو أردأ مما يجب أن يكون .

مراجـع الكتـاب

اولا ــ المراجـع العربيـة :

١ ــ ابن خلدون : المقدمة .

٢ ــ ابن سينا : كتاب السياسة .

٣ ــ ابن عبد البر القرطبى : جامع بيان العلم وفضله . المطبعة السلفية المدينة المنورة ١٩٦٨ .

٤ ــ ابو حامد الغزالى : احياء علوم الدين .

٥ ــ ـــــــــــ : المستصفى .

٦ ــ ـــــــــــ : ميزان العمل .

٧ ــ احمد أمين : الأخلاق . دار الكتاب العربى ، بيروت ١٩٦٩ .

٨ ــ ـــــــــــ : زعماء الاصلاح فى العصر الحديث ــ مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٩ .

٩ ــ احمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية . دار النهضة العربية .

١٠ ــ السيد محمد بدوى : الأخلاق بين الفلسفة وعلم الاجتماع . دار المعارف القاهرة ١٩٦٧ .

١١ ــ توفيق الطويل : فلسفة الأخلاق . دار النهضة العربية ١٩٧٦ .

١٢ ــ جمال الدين ابو بكر الخوارزمى : مفيد العلوم ومبيد الهموم ــ الشئون الدينية بدولة قطر ١٩٨٠ .

١٣ ــ رالف لنتون : دراسة الانسان ، ترجمة عبد الملك الناشف ــ منشورات المكتبة العصرية ــ بيروت ١٩٦٤ .

١٤ ــ زكريا ابراهيم : عبقريات فلسفية : كانت .

١٥ ــ شهاب الدين محمد بن احمد ابو الفتح الابشهى : المستطرف فى كل فن مستظرف ــ دار الفكر ــ بيروت .

١٦ ــ عبد الله عبد الرحيم العبادى : من الآداب والأخلاق الاسلامية ١٩٧٦ .

١٧ ــ صادق سمعان : الفلسفة والتربية .. محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربيـة .

١٨ ــ عباس محمود العقاد : التفكير فريضة اسلامية .

١٩ ــ ـــــــــــ : الفلسفة القرآنية .

٢٠ ــ عبد الوهاب خلاف : علم اصول الفقه : مطبعة النصر ــ القاهرة .

٢١ ــ فينكس : فلسفة التربية ــ ترجمة محمد لبيب النجيحى ــ دار النهضة العربية ١٩٦٥ .

٢٢ — محمد ابو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية — دار الفكر العربى . القاهرة .

٢٣ — محمد اقبال : تجديد الفكر الدينى فى الاسلام . ترجمة عباس محمود العقاد . لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٦٨ .

٢٤ — محمد عطيه الابراشى : التربية الاسلامية وفلاسفتها . عيسى البابى الحلبى ١٣٩٥ هـ .

٢٥ — محمود قاسم : فى النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام — الانجلو المصرية — القاهرة .

٢٦ — مصطفى عبد الرازق :تمهيد لتاريخ الفلسفة الاسلامية — النهضة المصرية — الطبعة الثالثة .

٢٧ — نيللر : الاصول الثقافية للتربية . ترجمة د. محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب — القاهرة ١٩٧٢ .

٢٨ — نيللر : فى فلسفة التربية . ترجمة د. محمد منير مرسى وآخرين . عالم الكتب — القاهرة ١٩٧٢ .

ثانيا — المراجع الأجنبية :

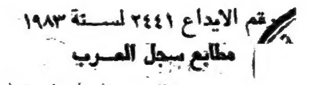
1. Archambault, R. (ed.) = Philosophical Analysis and Education. Routledge and kegan paul. London 1972.
2. Brubacher, J. : Modern Philosophies of Education. McGraw - Hill Book Co. N. Y. 1969.
3. Cahn, S. : The Philosophical Foundations of Education. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.
4. Callahan, J. & Clark, L. : Foundations of Education. Macmillan Publishing Co. U. S. A. 1977.
5. Connell, W. et als : Readings in The Foundations of Education Routledge & kegan Paul. London 1967.
6. Dewey. J. : Democracy and Education. Macmillan and Co. N. Y. 1916.
7. Elvin, H. : Education and Contemporary Society Society. C. A. Watts & Co. 1965.
8. Entwistle, H. Class, Culture and Education. Methnen and Co. Ltd. London. 1978.
9. Evans, G. : Learning in Midieval Times. Longman Group Limited. London. 1974.
10. Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas. Routledge & kegan Paul - London. 1973.

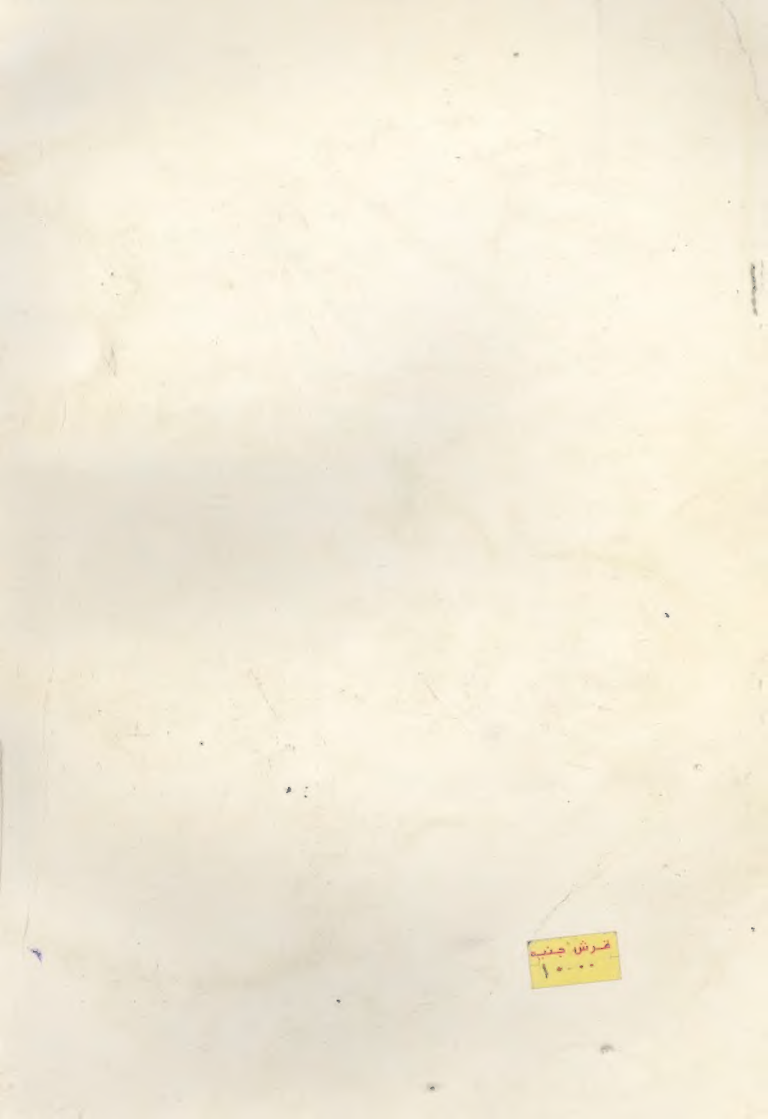
11. Good, C. : Dictioonary of Education. McGraw Hill Inc. 1973.
12. Horne, H. The Philosophy of Education. MacMillan, Publishing Co. N. Y. 1927.
13. Hummel,• : C. : Education Today For The World of Tomorrow. Unesco. Paris. 1977.
14. Hunt, M. : Foundations of Education : Social and Cultural Perspectives. Holt, Rinehart and Winston. N. Y. 1975.
15. Johnston, H. : A Philosophy of Education. McGraw - Hill Book Co. N. Y. 1963.
16. Judge, H. : School is not Yet Dead. Longman Group Ltd. London. 1974.
17. Karabel, J. & Halsey, A. (eds.) : Power and Ideology in Education. N. Y., Oxford University Press, U. S. A. 1979.
18. Kobayshi, T. : Society Schools and Progress in Japan. Pergamon Press. London. 1976.
19. Linton, R. : The Cultural Background of Personality., Appelton Century - Crofts-U. S. A. 1945.
20. North White Head : Aims of Education.

وله ترجمة بالعربية ترجمة د. محمد قدرى لطفى .

21. O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul London. 1957.
22. Peters, R. : The Philosophy of Education. Oxford University Press. 1978. G. B.
23. Phenix, P. : Realms of Meaning. Megraw - Hill Series in Education. U. S. A. 1964.
24. Deid, L. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing London. 1978.
25. Ross, J. : Ground work of Educational Theory. George Harrap & Co. London. 1962.
26. Schofield, H. : The Philosophy of Education. an Introduction. George Allen & Unwin - London. 1979.
27. Smith, B. & Ennis, R. : Language and Concepts in Education Rand McNally & Co. Chicgo. 1961.
28. Trethewey, A. : Introducing Comparative Education - Pergamon Press - Australia. 1976.
29. Van Scotter, R. and Others : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice - Hall, Inc. Engle Wood Cliffs N. J. 1979.

30. Venables, P. Higher Education Developments : The Technological Logical Universities : 1956 - 1976.
31. Wolman, B. : Dictionary of Behavioral Science.
32. Young, M. : Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul Ltd. London. 1965.
33. Chabaud, Jacqueline : The Education and Advancement of Women Unesco - Paris. 1970.
34. Morris, B : Some Apects of Professional Freedom of Teachers - Unesco - Paris. 1977.
35. Gratler, A. : The Training of Adult Middle - Level Personnel, Unesco - Paris. 1972.
36. Williams, G. : Towards Life Long Education : A New Role For Higher Education Institutions, Unesco - Paris. 1977.
37. Unesco : Techincal and Vocational Teacher Education and Training. Monographs on Education. 1973.
38. Hely, A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montreal. Unesco - Paris.
39. Couvert, R. : The Evaluation of Literacy Programmes - A Practical Guide - Unesco - Paris. 1979.
40. Unesco and the International Association of Universities. Life-Long Education and University Resources. 1978.
41. Le Gall, A & Lauwerys, J. and Holmes, B. and Dryland, A. & Mattsson,s. : Present Problems in the Democratization of Secondary and Higher Education, Unesco - Paris. 1973.
42. Henderson, A. : Training University Administrators : A Programme Guide, Unesco - Paris. 1970.
43. Lewy, A. : Handbook of Carriculum Evaluation, Unesco - Paris. 1977.
44. Palardy, J. : Teaching Today. Tasks and Challenges - Macmillan Publishing Co. Inc. N. Y. 1975.
45. Taylor, W. (ed.) : Research Perspectives in Education. Routledge & kegan Paul, London, 1973.




قرش جنيه
١٠٠٠